L · I · B · R · E

# Pensamiento

invierno 2012 | 6 euros 74

DOSSIER:

## Educación y Mercado

**15M: EXCELENTE, REVULSIVO, IMPORTANTE**

**GASTO MILITAR LIBRE DE RECORTES**

**REPRESIÓN EN CONSTANTE RENOVACIÓN**



# índice






**Producción**
Secretaría de Comunicación de la CGT

**Impresión**
Grafimar Coop. V.

**Redacción**
Calle Sagunto, 15. 28010 Madrid
Tel. 902 19 33 98. Fax. 914 45 31 32
e-mail: sp-comunicacion@cgt.org.es
web: librepensamiento.org

Depósito Legal: M-13147-2012
I.S.S.N: 1138-1124

L · I · B · R · E
**Pensamiento**
PAPELES DE REFLEXIÓN Y DEBATE

CONFEDERACIÓN GENERAL DEL TRABAJO (CGT)

Nº 74 – INVIERNO 2012




El accidente de Bangladesh, tras el hundimiento de un edificio en el que operaban diversas industrias de la confección, arroja un saldo cercano al millar de muertas y un número similar de heridas. Y en este caso hay que hablar en femenino porque la mayoría de las víctimas eran mujeres, algo normal en una sociedad en la que el género es factor de discriminación y empobrecimiento. Un accidente previsible, resultado de unas condiciones de trabajo por debajo de las para nosotros imaginables, sin derecho alguno, por un salario de entre 30 y 50 dólares mensuales y realizado en unas instalaciones siempre amenazantes; con todo, un trabajo que puede considerarse una suerte en un mundo en el que al año 1.700.000 personas mueren de hambre.

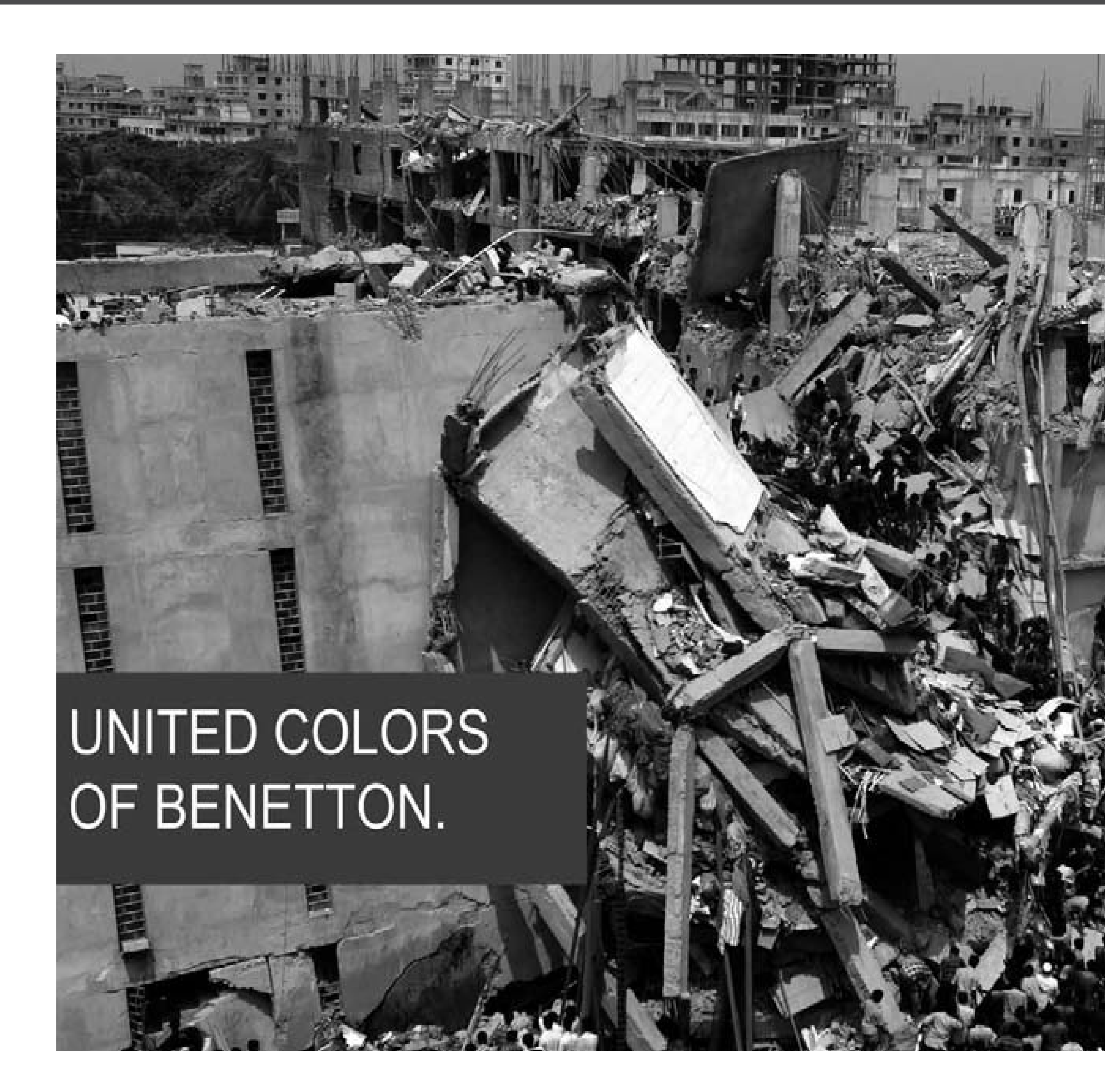
Aunque se asemeje, no es una situación similar a la vivida en nuestras latitudes en los inicios del S. XIX, tiene un carácter mucho más perverso, cerrado y sin salida. Es el resultado del capitalismo avanzado en el que conviven los escaparates deslumbrantes del más alto nivel de consumo con las zonas oscuras de todas las carencias y de condiciones de vida infrahumanas. Es más, ese capitalismo, terminal más que avanzado, necesita ampliar esas zonas oscuras para poder mantener su espectáculo cada día más deslumbrante pero accesible a menos personas.

Entre los destinatarios de los productos ahí fabricados estaban firmas como El Corte Inglés, Mango, Primark e Inditex, pero podían haber estado cualquiera otra de las marcas que compiten en el mercado del vestido y la moda que, si no se suministraban en el edificio afectado, seguramente lo hacían en otro próximo y similar.

Naturalmente esas firmas nada conocen de lo que allá ocurre, desconocen lo que ellas mismas generan. A lo más dicen saber que “la industria de la confección es compleja”. Demasiadas veces la complejidad vela la realidad. Estas firmas pueden mantener aquí sus códigos éticos respecto a sus clientes e incluso desarrollar magníficas campañas de solidaridad con las causas más nobles y más duras de la injusticia mundial, las mismas que ellas provocan.

Lo cierto es que las explicaciones que se empeñan en encontrar a cuanto ocurre (o en los casos inexplicables como éste, para echar balones fuera) se convierten en justificaciones de una realidad abyecta, y en ello cada vez juega un mayor papel la idea de complejidad, idea real pero utilizada para enmarañar todo y cualquier cosa. “La industria de la confección es compleja”, ciertamente, pero esas firmas, que se pierden en su complejidad a la hora de explicar su papel en ella, en la práctica, se desenvuelven muy bien en esa complejidad para incrementar sus beneficios. La complejidad no impide que el negocio funcione rodado, solo viene a ocultar la ligazón entre las causas y los efectos, escondiendo que esas firmas son las directamente causantes de esa realidad, ellas son las que impulsan esos puestos de trabajo y los mantienen hasta que el edificio se viene abajo. Son ellas las que asesinan en Bangladesh.

El espectáculo de aquí, los edificios rutilantes, la atención exquisita a la clientela, las buenas maneras, el buen gusto, las buenas prácticas a las que se pueden añadir códigos éticos y campañas solidarias... tiene como trastienda esa otra realidad inhumana, son la misma cosa. Bastaría con cruzar una puerta para pasar



# UNITED COLORS OF BENETTON.

del lado luminoso al lado oscuro, bastaría con querer hacerlo para desvelar la complejidad, para caer en la cuenta de su lógica inhumana, para recorrer esos pocos miles de kilómetros que las mercancías atraviesan con suma facilidad.

La industria de la confección es compleja, ¿son simples las de la cosmética, el menaje de cocina, la energética o la de la alimentación...? Seguro que no le van a la zaga a la industria de la confección en su complejización, seguro que todas las cadenas de la producción al consumo, toda la industria y los mercados, son complejas, asquerosamente complejas. El mundo es complejo y meridianamente perverso, cada vez más perverso.

En poco tiempo la mayoría de los establecimientos de nuestras ciudades han cambiado de nombre pasando a ser franquicias de estas firmas y, a la vez, se han visto invadidas por grandes superficies y cadenas comerciales. Son compañías fuertes, oligopolios capaces de imponer los precios a sus suministradores, tirando de



ellos permanentemente a la baja y, a través de esos precios, tiran a la baja de las condiciones laborales y salariales de sus trabajadores. Quizás siempre ha sido así, pero la concentración y la globalización han exacerbado esa realidad. Los beneficios del capital y el nivel de desigualdades se retroalimentan, el beneficio fluye mejor conforme el desnivel es mayor y a la vez lo agranda.

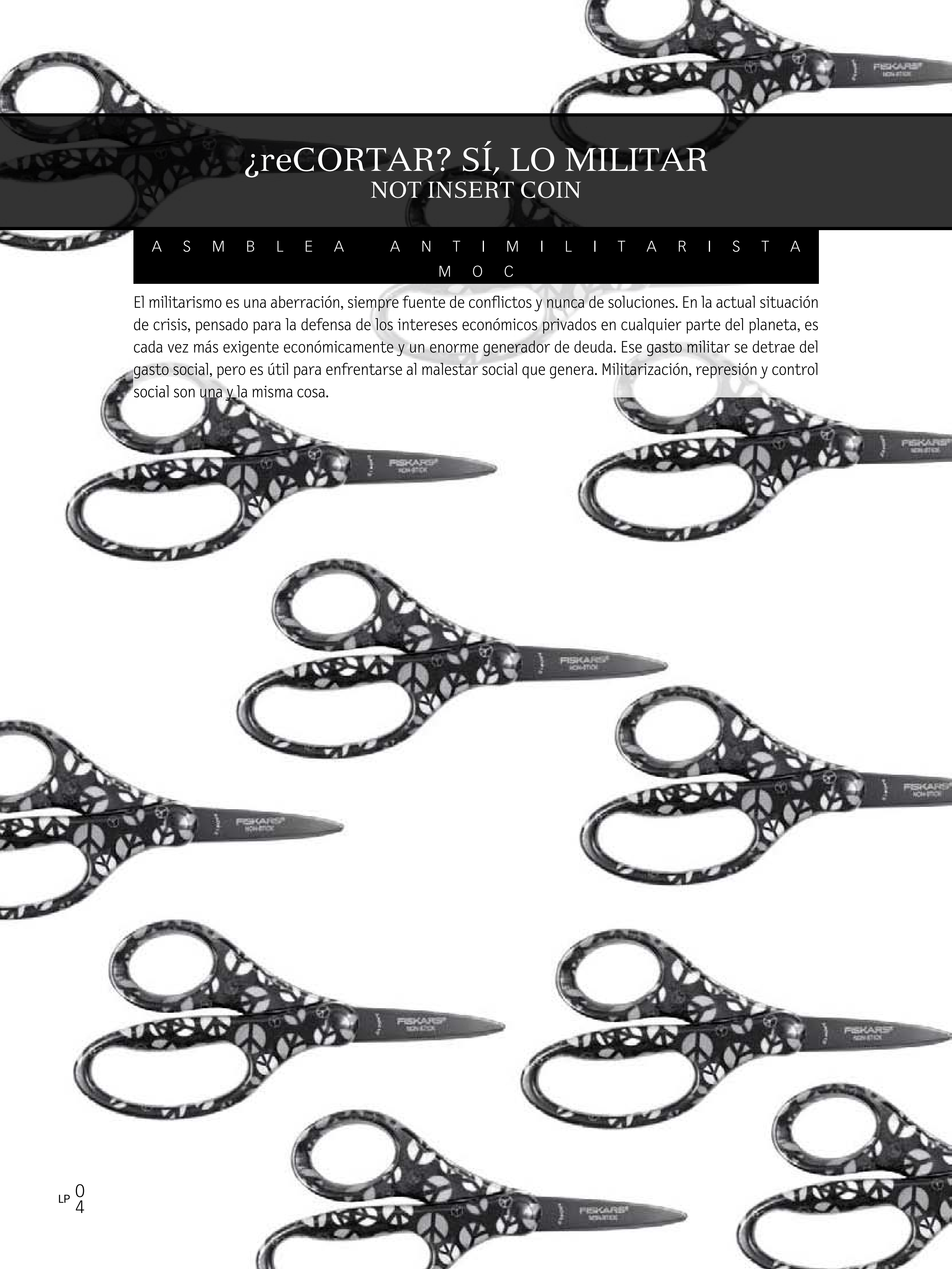
Ese es el mundo que tenemos, el que nos imponen pero también el mundo del que formamos parte, en el que participamos y al que contribuimos. Es cierto que nos vienen dados, casi impuestos, unos modos de vida, pero también que nos adentramos en ellos con excesiva facilidad, que formamos parte del atrayente lado luminoso, suficientemente cegados para poder darnos cuenta de su lado oscuro.

Situación contradictoria. Por una parte, en cuanto personas consumidoras actuamos contra nosotras mismas en tanto trabajadoras, el deseo de comprar barato para consumir más no puede conseguirse sin la condición de que otras personas trabajen por salarios insuficientes. Por otra parte, el modelo de sociedad no es algo distinto al sistema capitalista y en cuanto no salgamos de ese modelo o lo cambiemos o lo aminoremos difícilmente podemos plantearnos una oposición al sistema.

No es una cuestión solo de actitud personal, esa contradicción lastra todo nuestro quehacer social y sindical. Ocurre la tragedia de Bangladesh y la denunciamos y protestamos. Hay que hacerlo, pero no parece suficiente. El grito de "El Corte Inglés asesina en Bangladesh" denuncia certeramente una realidad, pero esa no es toda la realidad si oculta que nuestros ritmos de vida y de consumo forman parte de ella. Esa protesta es insuficiente y si no va más allá acaba siendo no verdadera, quedando convertida en marca y apariencia y su insuficiencia la convierte en nulamente operativa. La contribución de las grandes firmas y cadenas de consumo a la injusticia y las desigualdades es una realidad, pero está asentada en unos estilos de vida y en una suma de contribuciones personales y colectivas. Nuestra compra es nuestra decisión.

La totalidad de organizaciones sociales y sindicales que quisiéramos hacer posible otro mundo no somos capaces de romper esa contradicción y quedamos atrapadas en ella, con lo que no pasamos de la protesta, una protesta a la que el sistema le ha pillado la vuelta, de la que sabe su medida y es capaz de reducir a la inoperatividad.

Lo que hay, la realidad es enormemente sólida, cerrada y poderosa, con frecuencia reduce nuestra actuación a la impotencia, tendremos que salvaguardarla por lo menos de la caída en la dejación, sin que nos apliquemos explicaciones por la complejidad y el ocultamiento, recuperando grados de coherencia entre lo que hacemos y defendemos en nuestras actuaciones y nuestros estilos de vida y comportamiento.




# ¿reCORTAR? SÍ, LO MILITAR

## NOT INSERT COIN

A S M B L E A A N T I M I L I T A R I S T A M O C

El militarismo es una aberración, siempre fuente de conflictos y nunca de soluciones. En la actual situación de crisis, pensado para la defensa de los intereses económicos privados en cualquier parte del planeta, es cada vez más exigente económicamente y un enorme generador de deuda. Ese gasto militar se detrae del gasto social, pero es útil para enfrentarse al malestar social que genera. Militarización, represión y control social son una y la misma cosa.

La apuesta del sistema por la militarización, si ya es denunciable en momentos de "bonanza económica", lo es aún más en un contexto de recortes sociales.



Desde hace ya unos años nos encontramos en un contexto de crisis que afecta al llamado Primer Mundo o mundo occidental. Más allá de entrar a debatir acerca del origen de la actual situación económica (el sistema financiero, la explosión de la burbuja inmobiliaria...), queremos centrarnos en sus consecuencias para la inmensa mayoría de las personas que forman parte de nuestra sociedad.

Así, cuando hablamos de crisis estamos hablando fundamentalmente de la destrucción de empleo e incremento del paro hasta límites no conocidos anteriormente, del fuerte incremento de las personas en situación de pobreza o riesgo de exclusión, del rápido crecimiento de las desigualdades sociales que se está produciendo, de la multiplicación en los últimos años del número de desahucios por no poder hacer frente al pago de las hipotecas contratadas, de la pérdida de derechos y conquistas laborales, así como de los innumerables recortes públicos en partidas de carácter social (educación, sanidad, servicios sociales, cultura...), lo que supone, en el mejor de los casos, un descenso de la calidad en la prestación de estos servicios, y en el peor, su desaparición.

Paralelamente, y utilizando esta crisis como coartada, desde el poder se viene también imponiendo un aumento del control social y de la represión, que se traduce en un creciente recorte en materia de libertades civiles y políticas.

A la vez que se produce todo este empeoramiento de las condiciones de vida de la mayor parte de las población de nuestra sociedad, los diferentes gobiernos han optado por mantener, cuando no por incrementar de manera encubierta, el aparato militar y todo el gasto que conlleva, en el que destacan, además del propio coste del mantenimiento del ejército, los grandes programas de armamento y los programas de I+D+i militar.

De igual manera, en los últimos años se viene produciendo una apuesta por destinar ingentes recursos públicos al crecimiento de otros instrumentos de este entramado militarista que habitualmente pasan más desapercibidos y que están creciendo de manera importante, como el número de efectivos de las "fuerzas de seguridad" o el número de centros penitenciarios.

Esta apuesta del sistema por la militarización, si ya es denunciable en momentos de "bonanza económica" por sus consecuencias económicas, sociales, medioambienta-



les, éticas y humanas, tanto a nivel interno como externo, lo es aún más en un contexto en que esta apuesta se produce a costa de recortes en ámbitos que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de la inmensa mayoría de la población.

Durante los últimos tiempos estamos asistiendo a diferentes hechos que apuntan a que las consecuencias de la crisis, así como las medidas que está tomando el gobierno para afrontarla, todas ellas en beneficio de los mercados, las grandes corporaciones o la banca, y no de la inmensa mayoría de la población que se ha visto afectada directamente por ella, están generando un amplio descontento entre un importante sector de la sociedad.

Este sistema, que persigue el beneficio de una minoría a costa de las condiciones de vida de la mayor parte de la población mundial, e incluso en muchas ocasiones, a costa de la propia vida de las personas, utiliza al ejército y a otros agentes como las fuerzas policiales, el sistema penitenciario o la creciente industria de la seguridad privada, como instrumentos para mantener el orden vigente, bien mediante el ejercicio de la violencia física y directa, bien mediante la amenaza del uso de la misma.

Además de éstos, hay otros agentes que intervienen en el mantenimiento de este injusto sistema de dominación a través del ejercicio de la *violencia cultural*, cuyas funciones son legitimar las violencias directa y estructural e inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren. Esta *violencia cultural* está basada en un amplísimo entramado de valores que comenzamos a asumir desde nuestra infancia, y que posteriormente es activamente reforzada a través del sistema educativo, el sistema laboral y productivo y las normas legales de la sociedad, para inculcarnos una cultura opresiva, acrítica y delegadora y que nos prepara para la colaboración pasiva y/o activa con estructuras injustas e insolidarias.

No hay que ir muy atrás en el tiempo para ver que, a pesar de los discursos que envuelven las "intervenciones humanitarias" o las "intervenciones quirúrgicas" tras los que tratan de esconder las nuevas guerras, abundan los casos (Irak, Afganistán, Libia...) en los que los ejércitos de las potencias occidentales son utilizados para defender mediante el uso de la fuerza los "intereses y valores" de los estados, y de las corporaciones transnacionales y grandes empresas que los sostienen y manejan, allí donde éstos se encuentren.

Así, a pesar de que cada vez se pone más cuidado en la manera de presentar a la población de los países occidentales estas intervenciones armadas con la intención de hacerlas más aceptables (por lo que se ha pasado de las operaciones "unilaterales" a las "multilaterales", se busca la legitimidad que puedan dar organismos como la ONU o se plantea que su finalidad es salvar la vida de los civiles), resulta evidente que los ejércitos siguen siendo el brazo armado de un sistema basado en la dominación de unos países sobre otros, en el que los estados muchas veces son rehenes de los intereses de los poderes económicos,

> A pesar de los discursos que envuelven las "intervenciones humanitarias" o las "intervenciones quirúrgicas", ejércitos de las potencias occidentales son utilizados para defender intereses mediante el uso de la fuerza.

que vulnera los derechos humanos que dice proteger, y que recurre a la violencia para resolver los conflictos e imponer los intereses de los más fuertes.

Dentro de sus fronteras, el sistema reproduce esta lógica y mediante el adoctrinamiento, la violencia física y la amenaza más o menos explícita de su uso, perpetúa la preeminencia de los intereses de una minoría frente a los colectivos, niega el acceso a derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales a amplios sectores de la población, recorta sus derechos, les niega la dignidad y utiliza la violencia para anular la disidencia.

Así pues, un sistema que se basa en el bienestar de una minoría a costa del de la mayoría, necesariamente ha de estar apoyado en un modelo de defensa que recurra a la fuerza y a la amenaza contra todo aquél, al que califica como "enemigo", que ponga en riesgo este estatus privilegiado, y por lo tanto, necesita destinar abundantes recursos económicos, humanos y de todo tipo para tratar de hacer frente a esta amenaza: ejércitos, armamento cada vez más sofisticado, creciente número de policías, prisiones...

## Gasto Militar

La crisis financiera no afecta en recortes a los ejércitos. Aunque el gasto presupuestado por el Ministerio de Defensa ha bajado en lo últimos años, si se consideran las partidas relacionadas con el gasto militar que se cargan a otros ministerios, el recorte del gasto militar es rotundamente falso, como desarrollaremos más adelante..

El Ministerio de Defensa ha estado privilegiado respecto a las partidas que tienen un carácter de servicio social. Defensa ha sido el ministerio que ha sufrido uno de los recortes menos abultados en el presupuesto del año 2012, un 8,8% respecto del año anterior situándose en 6.316,4 millones de euros. En cambio, otros ministerios sufrieron un mayor recorte, Sanidad y Servicios Sociales disminuyó un 13,7%, Educación y Cultura un 21,2%, Fomento disminuyó un 18,4%, Industria y Energía un 31,9%, Economía y Competitividad un 32%, y las ayudas a la investigación (I+D) un 25,6%. Situándose la media de los recortes para todos los ministerios en 2012 en un 16,9%.

La partida que siempre rompe el techo en el gasto militar es la de las adquisiciones de los Programas Especiales de Armamentos (PEAs). Estos programas se iniciaron a mediados de los años 1990 con una duración, según los casos, de 15 y 30 años y que en su día tenían unos costes iniciales de 20.000 millones de euros. Para no incrementar en demasía el presupuesto de Defensa, se diseñó un jeroglífico contable, el ministerio de Industria avanzaba créditos a las empresas militares para realizar esos PEAS, los cazas EF-2000, los helicópteros Tigre y NH-90, los misiles de esos aparatos, los blindados Leopardo y Pizarro, fragatas F-100 y diferentes buques de guerra, etc. que el ministerio de Defensa retornaría a Industria cuando realizara el pago de las armas a las industrias. Créditos que se concedieron a 20 años y a cero intereses. Una ingeniería financiera que ha acarreado un grave problema de endeudamiento en las cuentas públicas, pues en el transcurso de los años esos créditos más los compromisos con las industrias han acumulado una deuda de 32.000 millones que hoy Defensa no sabe cómo afrontar sin aumentar considerablemente el presupuesto (en el 2015 serán 35.000). Este mismo año, desde el ministerio de Industria, ya se han concedido más créditos, 507 millones,  a las empresas militares, con lo cual el endeudamiento de Defensa continúa en aumento.

Para hacer frente a esa deuda, los presupuestos de Defensa de 2012 contemplaban el pago de 4,9 millones para los PEAS mientras los compromisos de pago eran de 2.370 millones. Con motivo de la crisis, se ha optado por la fórmula de dotar con menos asignación y aplazar en el tiempo los programas contratados, lo cual significa refinanciar los proyectos con las industrias militares y pagar más intereses; es decir, generar una deuda aún mayor de forma que los proyectos, a la larga, se encarecerán más. De ahí surge ese crédito extraordinario de 1.782 millones, que por falta de tesorería se tendrá que financiar mediante la emisión de deuda pública.

Por otra parte, el Gobierno español ha adquirido el compromiso de permitir que EEUU instale en la base de Rota (Cádiz) de forma permanente 4 buques de guerra con

Sin contar el gasto enmascarado, Defensa ha sido el ministerio que ha sufrido uno de los recortes menos abultados en el presupuesto del año 2012, un 8,8%, situándose la media de los recortes para todos los ministerios en 2012 en un 16,9%.

sistemas de combate Aegis que puedan detectar misiles balísticos lanzados por potencias enemigas y su posible destrucción antes de que impacten en su objetivo. Estos sistemas de detección irán acompañados por el despliegue de 1.200 militares para la gestión del sistema antimisiles.

El escudo antimisiles hará que aumente el gasto militar en España y en el mundo. Y es que una instalación de estas características es un paso hacia un mayor aumento del gasto militar tanto de España como del resto de países, que aliados o no de EEUU, se verán impulsados a proseguir invirtiendo en seguridad militar dedicando más recursos a la carrera de armamentos promovida por el escudo antimisiles. No se dice qué inversiones tendrá que aportar España para remodelar las instalaciones de Rota, pero, sin duda, este compromiso militar supondrá también un gasto brutal, además de otras consideraciones con respecto al concepto del escudo en sí mismo.

## El gasto enmascarado

Siguiendo con los presupuestos de los que sí hay datos, si el gasto militar previsto es ya de por sí ingente, la desviación presupuestaria hace que el gasto militar real aumente entre un 10 % y un 15 % sobre lo previsto cada año. Así, año a año, aunque el Gobierno anuncie una reducción del presupuesto del Ministerio de Defensa la liquidación final llega a alcanzar incrementos de cerca del 10 %, lo que representa una desviación de cerca de 20 puntos frente a lo previsto. Con lo que el anuncio de la disminución del gasto militar es falso.



> PARA NO INCREMENTAR EN DEMASÍA EL PRESUPUESTO DE DEFENSA, SE DISEÑÓ UNA INGENIERÍA FINANCIERA QUE HA ACARREADO UN GRAVE PROBLEMA DE ENDEUDAMIENTO EN LAS CUENTAS PÚBLICAS. LA DESVIACIÓN PRESUPUESTARIA HACE QUE EL GASTO MILITAR REAL AUMENTE ENTRE UN 10 % Y UN 15 %.

Dando un paso más en el desenmascaramiento de este negocio de la guerra, tenemos que tener también presente que el Ministerio de Industria ayuda a maquillar los presupuestos de Defensa, a través de lo cual se está generando una deuda a la que ni el mismo Ministerio de Defensa sabe cómo hará frente. Así, la factura global de los llamados programas especiales de armamento -19 sistemas de armas que, en su mayoría, incorporan nuevas tecnologías- suma 30.000 millones de euros, en torno al 3% del PIB español, de los que defensa ha pagado hasta ahora algo menos de 5.000. Los restantes 26.000 millones deberían abonarse a las empresas en sucesivas anualidades hasta el año 2025.

La industria militar se benefició de créditos encubiertos de los ministerios de Ciencia y Tecnología y de Industria a interés cero para desarrollar armamento que ni siquiera se ajustará a las demandas de Defensa[1]. Los bancos y capitalistas se han articulado con el complejo militar industrial y altos cargos de Defensa: el actual ministro de Defensa, Pedro Morenés, uno de los ejemplos de puertas giratorias en el sector armamentístico, fue el gestor de esta ingeniería financiera para poder externalizar esta burbuja financiera militar.

## Represión y control social

En cuanto al recorte de libertades, no podemos dejar de mencionar algunas de las leyes que últimamente están entrando en vigor tanto a nivel estatal (ley Sinde-Wert, ley del menor, Reforma Laboral, etc.), como a nivel autonómico o municipal, sobre todo aquellas que dicen regular la convivencia ciudadana y las relacionadas con la utilización de espacios públicos, normas encaminadas todas ellas a ejercer un control social que impida las movilizaciones.

Especial mención merece la ley de Extranjería, que impide la libertad de movimientos a las personas emigrantes por medio de controles racistas, retenciones en comisaría de hasta tres días, encierro obligatorio en Centros de Internamiento de Extranjeros en los que se vulneran los derechos humanos más básicos, o las deportaciones forzosas.

No podemos olvidar los gastos relacionados con este control social y la evolución del concepto de represión y control social, tanto en lo que se refiere al número de policías como a la previsión de creación de nuevas cárceles o al número de personas presas en el estado español.

En diciembre de 2010 se alcanzó el mayor número de policías de la historia en el Estado: 70.600 policías nacionales y 84.316 guardias civiles. En relación con las policías autonómicas la Ertzaintza tiene más de 8.000 agentes, los Mossos disponen de más de 14.000 agentes y la policía foral de Navarra más de 1.000. Además de éstos, hay que contar con las policías locales. En diciembre de 2010, Madrid tenía ya 7.000; Barcelona, acercaba a los 3.000; Bilbao tenía más de 850; Valencia alcanzaba los 1.900 efectivos y el conjunto de la Comunidad Valenciana superaba los 10.500 policías locales.

Solo con los agentes de los Cuerpos de Seguridad del Estado, el ratio policial (número de policías por cada 1.000 habitantes) medio del Estado español se sitúa en 3,09. Otros cálculos que suman los agentes autonómicos suben dicho ratio hasta el 3,71, aunque sin contabilizar a los agentes municipales. En Navarra, el ratio en enero de 2010 era de 5,42 agentes por cada 1.000 habitantes.

En cuanto a la creación de centros penitenciarios, para el periodo comprendido entre 2005 y 2012 hay un plan de creación de 46 nuevos centros penitenciarios, entre ellos 11 cárceles, con un presupuesto de más de 3.000 millones de euros.

Según datos proporcionados por Salhaketa, en diciembre de 2011 había 75.000 personas presas, y la población carcelaria ha aumentado a un ritmo de 4.000-5.000 personas presas al año.

## Insostenibilidad del militarismo.

Los gobiernos del Estado Español han hipotecado a las generaciones de los próximos 40 años, adquiriendo unos compromisos de gasto mediante la compra de armamento

> El actual ministro de Defensa, Pedro Morenés, uno de los ejemplos de puertas giratorias en el sector armamentístico, fue el gestor de esta ingeniería para poder externalizar la burbuja financiera militar.

«para escenarios de confrontación que no existen y con un dinero que no teníamos entonces ni ahora» como reconoce incluso el propio ex-Secretario de Defensa.

El militarismo no sólo es socialmente inútil, sino que es insostenible.

El militarismo, durante los períodos de paz y de guerra, tiene un impacto inmensamente negativo sobre el medio ambiente. Según el Instituto de Investigación para una Política de Paz en Starnberg (Alemania), hasta el 30% del total de la degradación ecológica mundial podría corresponder a acciones militares. El 10% de las emisiones relacionadas con el llamado "efecto invernadero" guardan relación con la industria armamentística, también primera en el uso y abuso de recursos minerales.

Así y todo, su consecuencia más grave son las innumerables vidas humanas que el militarismo se cobra cada año. En los conflictos posteriores a la II Guerra Mundial el número de víctimas civiles supone un 90% del total siendo en su mayoría menores de 14 años; y cuando el conflicto armado termina oficialmente, la falta de recursos e infraestructuras de todo tipo, condenan a la población a situaciones de precariedad e imposibilidad de acceso durante un largo periodo de tiempo a recursos básicos.

La presencia constante en nuestra sociedad de los valores militaristas ("ley del más fuerte", resolución violenta de los conflictos, amenaza continua de castigos...), así como el incremento continuo de las herramientas responsables del control social y la represión (crecimiento constante del número de policías, ubicuidad de vigilantes armados, videovigilancia generalizada,...) suponen un ambiente de violencia estructural tan cotidiano que predispone a las personas a relacionarse y organizarse en base a valores como la confrontación , la dominación y la fuerza.

> La evolución hacia un nuevo tipo de ejército, con capacidad para llegar e intervenir rápidamente en cualquier parte del mundo, exige una tecnificación creciente y una inversión presupuestaria cada día mayor.

Los ejércitos son, asimismo, herramientas de represión que utiliza el poder para neutralizar protestas populares y como defensa de un modelo injusto de reparto de los recursos y la riqueza, ejemplo reciente de ello es lo que está ocurriendo en las revueltas árabes. Se puede afirmar que ha sido una constante el empleo de las fuerzas armadas para establecer condiciones de gobernabilidad en función de la inyección de capitales en los espacios rentables.

Ni siquiera el argumento habitualmente empleado de la posterior utilidad civil de los resultados de la I+D militar serviría para defender ésta, ya que sólo el 10% de las patentes derivadas de la investigación militar tiene alguna aplicación civil, y la I+D militar consume recursos económicos, naturales y humanos para crear unos productos que, en el mejor de los casos, no se utilizarán.

## Propuestas

En las últimas décadas se ha producido una evolución de un modelo de defensa centrado en el territorio y las fronteras a una defensa que se enfrenta a "enemigos" mucho menos tangibles (terrorismo internacional, migraciones, narcotráfico, crimen organizado...). Este nuevo modelo se basa principalmente en el desarrollo de operaciones militares en el extranjero, a veces en zonas muy alejadas del territorio estatal, en defensa del "orden internacional, la libertad y la democracia", palabras tras las que se suelen ocultar los intereses geoestratégicos y económicos de los estados occidentales.

Si cualquier modelo militar de defensa requiere una carrera armamentística económicamente muy costosa, la evolución hacia este nuevo tipo de ejército, con capacidad para llegar e intervenir rápidamente en cualquier parte del mundo, exige una tecnificación creciente y una inver-




sión presupuestaria aún mayor que el anterior. Así mismo, además de los inmensos costes económicos de este modelo de defensa, es necesario también recordar su altísimo precio a nivel humano, social, ecológico y ético.

Frente a este modelo basado en el uso de la fuerza y que necesita crear un enemigo del que tener miedo y al que busca eliminar o destruir, desde AA-MOC, al igual que otros movimientos sociales, apostamos por una defensa de los intereses sociales y populares, es decir, por la defensa frente a los recortes de libertades políticas, el empobrecimiento, la imposibilidad de acceso a la vivienda, la falta de calidad en servicios básicos como la sanidad o la educación, los ataques al medioambiente, la acción depredadora de las transnacionales, las operaciones especulativas y financieras, etc.

Este modelo de defensa por el que apostamos, la Defensa Popular Noviolenta, hace ya tiempo que se ha puesto en marcha en nuestra sociedad de manos de muchos grupos y movimientos sociales (movimiento ecologista, movimiento feminista, el de defensa de los derechos humanos, el de lucha en defensa de los derechos sociales y contra la exclusión, la lucha contra el racismo y la xenofobia...) que han cambiado los habituales esquemas de pensamiento militarista sobre qué defender, quién debe hacerlo y cómo, al identificar cuáles son los verdaderos peligros y amenazas a los que nos enfrentamos, cuál es su origen y orientar su lucha contra ellos.

Este modelo alternativo no sólo intenta defender las conquistas sociales logradas hasta el momento, sino que pretende ser además, el instrumento que ayude a perfeccionarlas y conseguir otras nuevas. Es decir, lejos de tener una concepción conservadora de la defensa (como conservación de derechos), apuesta por una concepción dinámica y transformadora al entender la defensa como la consecución de mayores cotas de justicia, libertades y bienestar.

Para ello, y partiendo de la percepción del adversario como persona que merece respeto hacia su integridad física, psíquica y moral, así como de una concepción positiva del conflicto como elemento eficaz para lograr las transformaciones estructurales pretendidas por parte de la sociedad, optamos por la utilización exclusiva de métodos noviolentos.

La Defensa Popular Noviolenta supone así mismo, romper con la dinámica jerárquica y elitista de la defensa militar, dotando de poder a la sociedad, al permitir y potenciar estructuras de base y participativas en las que las propias personas que forman nuestra sociedad son quienes deciden qué quieren defender y cómo lo quieren hacer, pasando a convertirse en sujetos activos en la defensa de sus intereses, en sus promotores y sus garantes.

**Notas**

1

1. El M.º de Industria concedía anticipos reintegrables sin intereses a las empresas fabricantes con cargo al capítulo 8 de sus presupuestos.
2. Con este dinero las empresas iniciaban la fase de desarrollo del producto y la fabricación de las primeras series y hacían entregas periódicas de los sistemas de armas al M.º de Defensa, quien de hecho los había encargado y a quien iban dirigidos.
3. Una vez el M.º de Defensa recibía las armas, debía realizar los oportunos pagos a las empresas, con cargo a su capítulo 6 (inversiones reales).
4. Por último, cuando las empresas hubieran recibido los pagos del M.º de Defensa le debían devolver al M.º de Industria aquellos anticipos originalmente recibidos.



# dossier **Educación**

**ESCOLARIZACIÓN ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ? – Rafael Fenoy Rico**
**EL GASTO EN EDUCACIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA – Teresa Sanz García**
**DE RECORTES Y PRIVATIZACIONES QUE CONDUCEN A LA ASFIXIA DEL SERVICIO PÚBLICO DE EDUCACIÓN – Paco Marcellán**
**LA ESCUELA, LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE LAS CONCIENCIAS – F. Javier Merchán**
**LA DIRECCIÓN COMO INTERVENCIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO – Jesús Ángel Sánchez**

Volvemos en Libre Pensamiento sobre la necesidad de repensar la educación en vísperas de la enésima reforma educativa, lastrada desde su gestación por la ausencia absoluta de un mínimo debate sobre las necesidades, objetivos y formas que la educación debiera tener en los albores de este nuevo siglo.

Lamentablemente volvemos sobre caminos ya recorridos, poco fértiles e impostados, vestidos con conceptos vacíos y confusos como la libertad de elección, la sociedad del conocimiento, la eficacia y la calidad, el esfuerzo o la disciplina, cuyo sentido los legisladores no se han tomado la molestia de concretar.

Por otro lado la pesada carga ideológica que bajo la especie de un objetivismo técnico, plantea la conversión de las escuelas en empresas de formación de capital humano, tanto más efectivas cuanto más éxito comercial cosechan, ha trocado el derecho a la educación en mercantil "oferta educativa". Las escuelas, privadas, concertadas o públicas, con la intención de hacer atractivo el producto a su potencial clientela de padres y alumnos, cuelgan en sus fachadas y en sus proyectos de centro etiquetas diversas y a menudo contradictorias: el bilingüismo, el aprendizaje cooperativo, la participación en torneos y campeonatos escolares o los intercambios y las estancias internacionales. Las páginas webs de los centros son hoy su escaparate, la herramienta esencial de un marketing escolar descarado que se completa con las jornadas de puertas abiertas que todas las primaveras precede a los plazos de inscripción y matrícula. Todo vale en la dura competición por el alumnado estimulada por la legislación más reciente sobre elección de centro y el derecho a decidir la educación de los hijos. Más allá de las tradicionales controversias sobre la titularidad de los centros, la privatización de la educación tiene hoy un sentido mucho más profundo y sistémico.

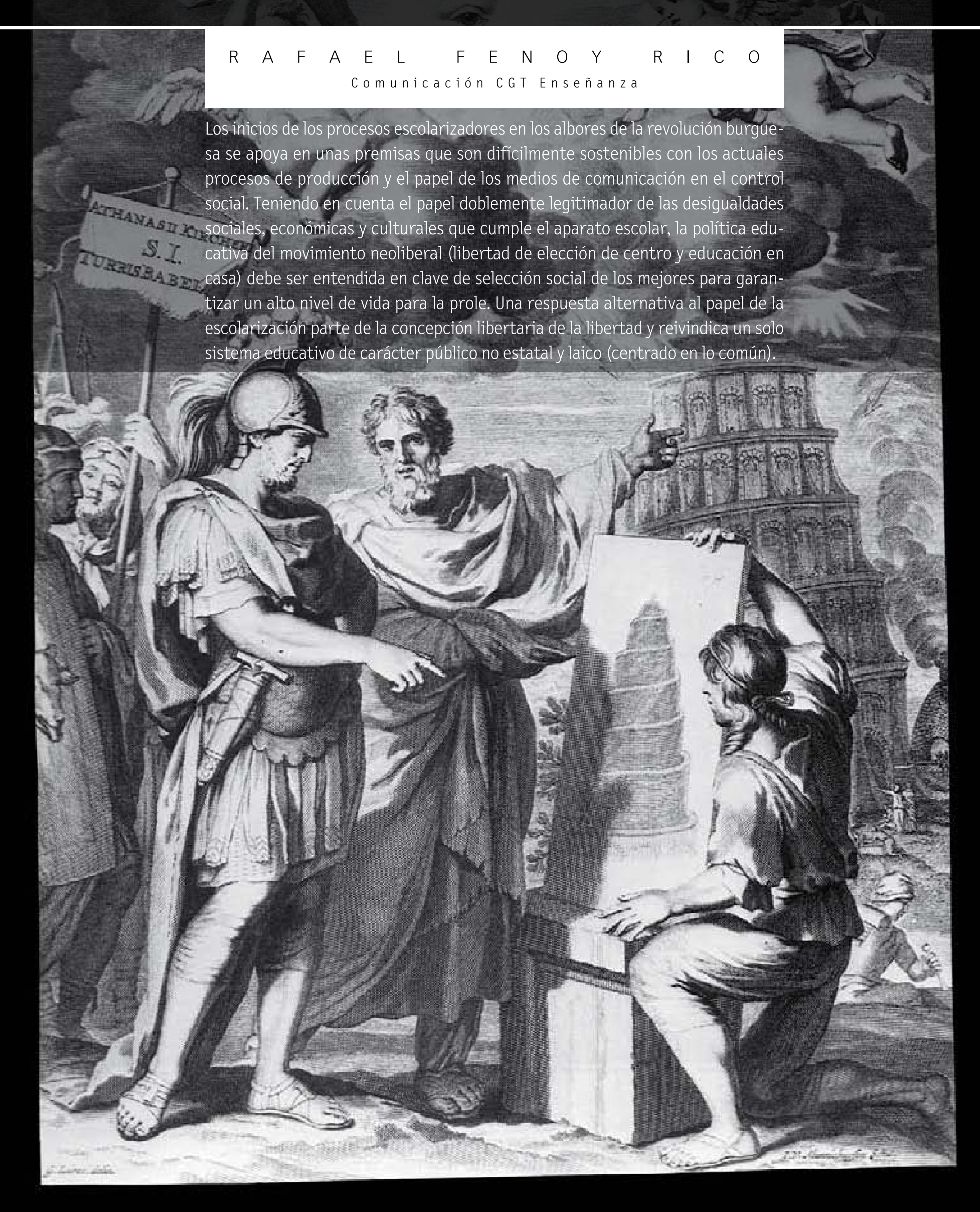
El presente dossier trata de poner en orden algunas ideas que contribuyan a explicar esta deriva y sobre todo las prácticas y modelos que en el microespacio del aula y el centro escolar, contribuyen a reforzar esa privatización de la educación que amenaza con disgregar a todo el cuerpo social en una suicida exacerbación de la competitividad. Las reflexiones que siguen pretenden superar tópicos y contemplar el ámbito educativo con una perspectiva más amplia.

Por eso el artículo de Rafael Fenoy vuelve a una pregunta radical: ¿qué sentido tiene la escolarización en estos momentos? Es más, como nos expone Teresa Sanz, ¿es la educación una inversión, como sostienen algunos, reforzando la dimensión mercantil de la escuela, o es sobre todo un gasto, lo que nos obliga a afrontar el problema con criterios distintos. Desde este enfoque podemos entender una reflexión más centrada en lo concreto, la de Paco Marcellán sobre recortes y privatizaciones, haciendo ver la lógica neoliberal que está pilotando la nave educativa en tiempos de dura reconversión. Ciertamente, la privatización rampante y la mercantilización evidente no debe hacernos olvidar el papel de control social que sigue ejerciendo la escuela con su potente aportación a la formación de las conciencias. De eso habla Javier Merchán, y Jesús Ángel Sánchez nos recuerda que en el campo de la micropolítica educativa hay espacio y margen de actuación para llevar a la práctica políticas diferentes, con un sentido más rico y fecundo del servicio público.

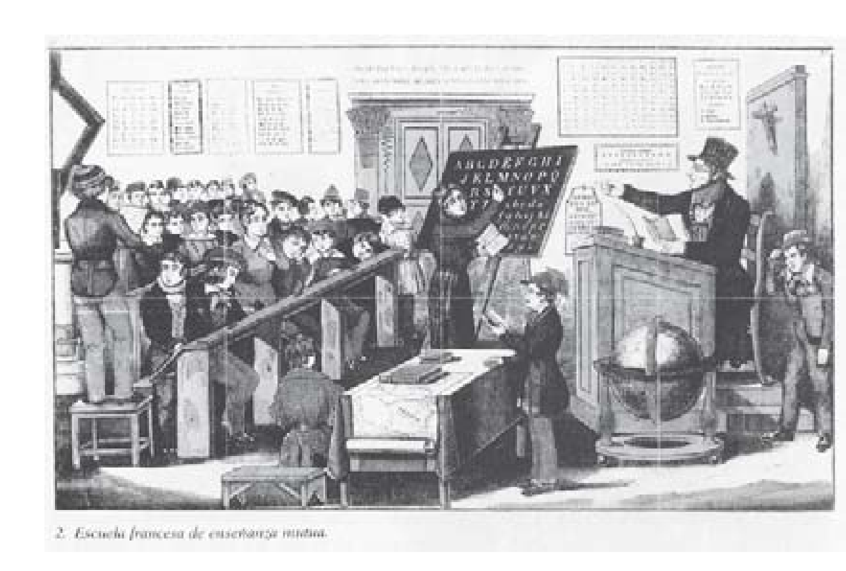
# Escolarización ¿Por qué y para qué?

RAFAEL FENOY RICO
Comunicación CGT Enseñanza

Los inicios de los procesos escolarizadores en los albores de la revolución burguesa se apoya en unas premisas que son difícilmente sostenibles con los actuales procesos de producción y el papel de los medios de comunicación en el control social. Teniendo en cuenta el papel doblemente legitimador de las desigualdades sociales, económicas y culturales que cumple el aparato escolar, la política educativa del movimiento neoliberal (libertad de elección de centro y educación en casa) debe ser entendida en clave de selección social de los mejores para garantizar un alto nivel de vida para la prole. Una respuesta alternativa al papel de la escolarización parte de la concepción libertaria de la libertad y reivindica un solo sistema educativo de carácter público no estatal y laico (centrado en lo común).



Pronto comprendieron los librepensadores que la educación producía, y mucho mejor "reproducía" el cuerpo de conocimientos que, además de facultar a los humanos para mejor producir (mano de obra más cualificada), también permitía conformar las mentes de la infancia y juventud en un sentido determinado.


2. Escuela francesa de enseñanza mutua.

Desde que el liberalismo asumió el poder en la Francia revolucionaria de finales del S XVIII, quedó claro que la educación era una cuestión de Estado. La burguesía emergente no podía dejar este poderoso instrumento de regeneración cultural e ideológica en manos privadas, y a ello se aprestó todo el esfuerzo escolarizador de los revolucionarios. De hecho se estatalizaron todos los centros privados en manos de órdenes religiosas. Pronto comprendieron los librepensadores que la educación producía, y mucho mejor "reproducía" el cuerpo de conocimientos que, además de facultar a los humanos para mejor producir (mano de obra más cualificada), también permitía conformar las mentes de la infancia y juventud en un sentido determinado, haciendo emerger actitudes proclives a la defensa de los intereses que como clase tenía la burguesía.

Esta doble tarea se transformó en triple cuando, a fuerza de desarrollarse el modo de producción capitalista, necesitó de ingentes cantidades de mano de obra, llegando a requerir el concurso de la mano de obra femenina. En los dos siglos precedentes, pero sobre todo en el XX, el volumen de conflictos bélicos y la magnitud de los mismos, aumentó sobre manera esta demanda de mano de obra adulta y ello requería liberarla del cuidado de la prole, por lo que una parte del tiempo de crianza debía ser custodiado por la institución escolar. Nos encontramos así con una triple finalidad de la escolarización: Trasmitir conocimiento, capacitando a la siguiente generación de mano de obra; conformar las conciencias a una escala de valores determinada y liberar a los adultos de la guarda de sus descendientes para así poderse mejor aplicarse a la producción.

¿Siguen estando estos fines operativos en la actualidad? ¿Es precisa la escolarización obligatoria del 100% de toda la población comprendida entre 3 a 16 años? Veamos como la escolarización ha ido perdiendo el protagonismo que otrora tenía con respecto a estos fines. En primer lugar, porque el desarrollo de las tecnologías de la comunicación permiten afrontar el primero de éstos con mayor eficiencia que la escolarización tradicional al uso. Con ayuda de personal docente, ya que se requiere la mediación humana en todo proceso educativo, estas tecnologías de la Información y la comunicación, hacen posible ofrecer conocimiento estructurado, actualizado y la medida de cada educando, sin necesidad de hacinarlos en las clases y tener al alumnado encerrado durante horas en los centros escolares. En segundo lugar los Medios de Comunicación se encargan, mucho mejor que la escuela, de adoctrinar, conformar las actitudes e inocular los valores de la clase dominante, de forma atractiva y subliminal, con lo que al final se ajustan las actitudes y las conductas a los patrones previamente diseñados. En tercer lugar, las nuevas tecnologías y el desarrollo de procesos productivos, más robotizados e informatizados, liberan a millones de personas de la dedicación de un tiempo importante de sus vidas a la producción, por lo que una buena parte de ese tiempo vital podría dedicarse al cuidado de la familia y al disfrute de relaciones interpersonales ricas en afecto. Este análisis nos llevaría a preguntarnos ¿Escolarización para qué? Ya que ninguna de las tres grandes necesidades que el sistema político y económico capitalista han venido planteándole.

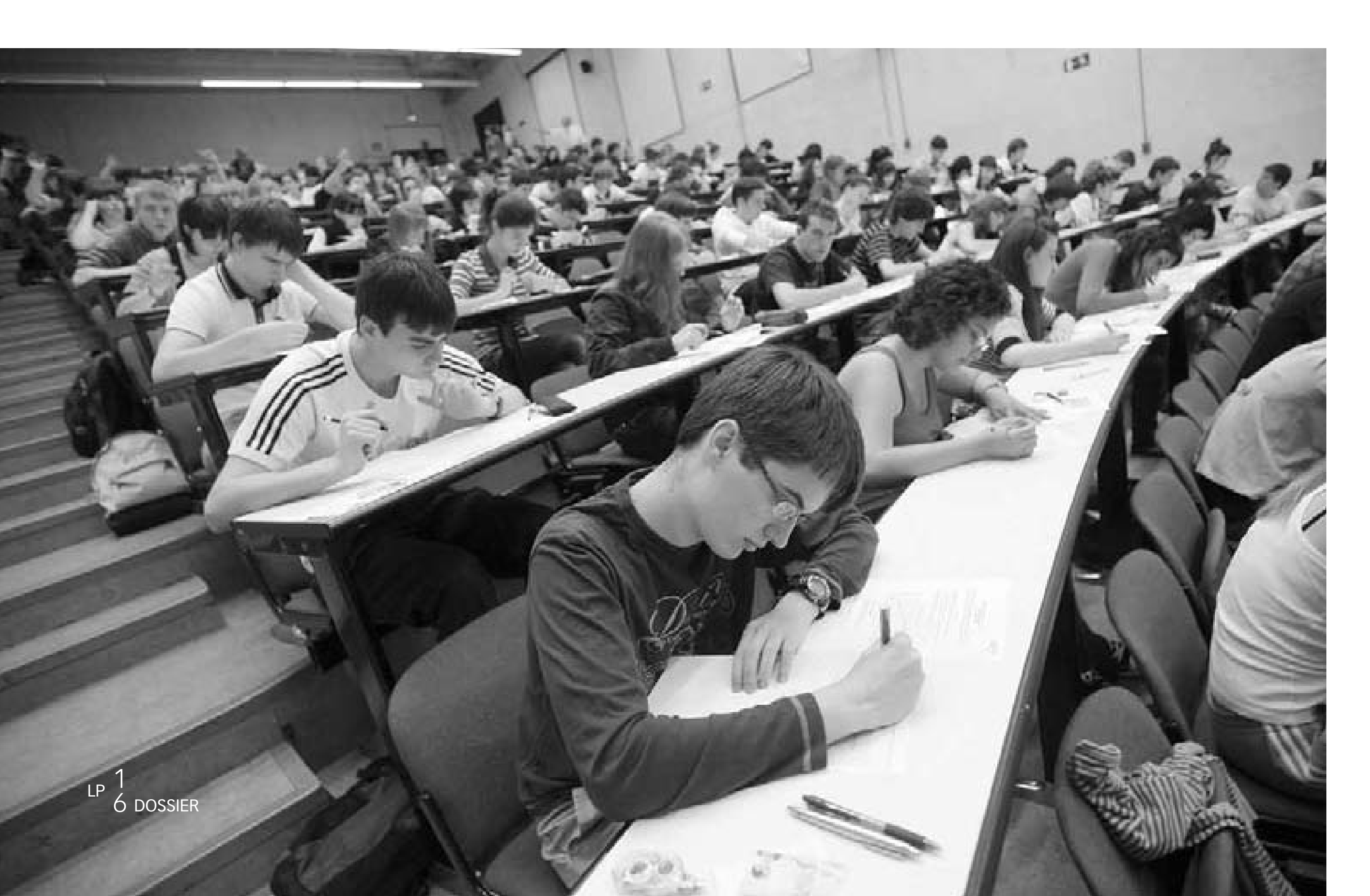
Además la escolarización ha tenido ancestralmente un componente seleccionador de las cúpulas directivas de

Nos encontramos así con una triple finalidad de la escolarización: Trasmitir conocimiento, capacitando a la siguiente generación de mano de obra; conformar las conciencias a una escala de valores determinada y liberar a los adultos de la guarda de sus descendientes para así poderse mejor aplicarse a la producción.

las sociedades y desde esta perspectiva ha adoptado la función legitimadora de las grandes y graves diferencias sociales, económicas y, a la postre, culturales.

Desde una perspectiva humana y teniendo en consideración tanto el desarrollo de los medios de producción, así como los sistemas y las tecnologías de la comunicación, podría argumentarse que no es necesaria la escolarización tal como hoy la conocemos. Se podría argumentar sobre la necesidad de la escolarización, por aquello de facilitar la socialización de las nuevas generaciones, pero este aspecto podría ser asumido en tiempos y espacios  alternativos a los escolares por movimientos asociativos que promovieran el encuentro interpersonal y cooperativo de niños, niñas y jóvenes. En la base de las propuestas de los movimientos de educación en casa (Home School) se encuentran algunas de estas consideraciones, a las que se añade una idea fuerza enraizada con el más radical liberalismo: La prole es propiedad de los progenitores y por tanto el derecho a la educación de sus hijas e hijos les corresponde completamente. Sólo la voluntaria cesión de una parte de ese derecho permitiría a las escuelas a educarlos.

En un reciente Tercer Congreso Nacional, celebrado Madrid los días 29 y 30 de Noviembre de 2012, sobre Educación en Familia se abordaron aspectos de actualidad. En línea con las conclusiones del mismo se publicó en la Gaceta de Intereconomía, el 2 de diciembre de 2012, con el titular *'Oponerse a la educación en casa delata una mentalidad totalitaria'*, una entrevista a José Pérez Adán, profesor de sociología de la Universidad de Valencia. En ella se ofrecía el mapa de la tolerancia hacia esta modalidad. Concretamente en "Europa se acepta en Inglaterra,







La escolarización ha tenido ancestralmente un componente seleccionador de las cúpulas directivas de las sociedades y desde esta perspectiva ha adoptado la función legitimadora de las grandes y graves diferencias sociales, económicas y, a la postre, culturales.

Francia y Portugal. No se permite en Alemania y el resto de los países hay como un vacío legal en los que ni se deja ni se prohíbe, como en España. En EE UU hay más de dos millones de personas educando a sus hijos en casa y en la historia de la humanidad hay infinitud. Einstein, por ejemplo, fue educado en casa". Esta forma de pensamiento, que por cierto alientan determinados sectores neoliberales, muy en sintonía con el derecho a la "libre elección de centros educativos", enfatiza, subraya, el derecho de los individuos a disponer de la educación de sus descendientes. Argumentan que cualquier limitación a este derecho es una manifestación "criptototalitaria", "autoritaria". La cuestión de fondo es la elección de la competencia en lugar de la cooperación entre seres humanos, como elemento sustancial de las relaciones humanas.

Un aspecto que debe ser tenido en cuenta es el papel selectivo y legitimador de las desigualdades, que la "educación" tiene en el sistema de producción capitalista. No tener en consideración este aspecto permite enfrentarse cándidamente a esta cuestión situándola en el seno de las opciones individuales, abstrayéndose de los efectos sociales que sin duda tiene y que son determinantes para comprender la cuestión que nos ocupa.

Si pudiéramos abstraernos del contexto que produce la doble contradicción que genera este modo de producción "cuasi esclavista" que actualmente predomina (Explotador – explotado; dirigente – dirigido), se asumirían las propuestas expuestas sin mayores dificultades. Esto significaría que la educación recibida no tendría efectos sociales en las relaciones de poder que se producen entre individuos y grupos, en una sociedad "competitiva" como la nuestra. La educación desde siempre ha permitido a unos dominar a los otros, obtener mejores posiciones sociales y económicas, obtener las plusvalías de otros para uso exclusivo y ejercer el poder político sobre el conjunto. La existencia de un sistema educativo estatal ha pretendido regular este acceso a las posiciones de poder en función del mérito y la capacidad, enarbolando el principio de "igualdad de oportunidades", haciendo abstracción de las condiciones de partida que en una sociedad tremendamente desigual son evidentes. Por ello algunas opciones políticas progresistas, en el sentido de reducir las desigualdades sociales, han animado la escolarización,



LA EDUCACIÓN SIGUE OPERANDO COMO UN ELEMENTO DE SELECCIÓN DE LOS "MEJORES", PARA ESTE DETERMINADO MODO DE PRODUCCIÓN Y ADEMÁS LEGITIMADOR DE LAS POSICIONES DE PODER, LLEGANDO A INOCULAR EN EL PENSAMIENTO COLECTIVO, QUE QUIENES SE HAN FORMADO MÁS Y MEJOR TIENEN MÁS DERECHOS QUE LOS DEMÁS E INCLUSO EL DERECHO EXCLUSIVO A EJERCER EL PODER.

precisamente para paliar las limitaciones que las familias más modestas tenían para poder educar a sus hijas e hijos. Aunque también es cierto que los primeros movimientos escolarizadores los protagonizaron instituciones religiosas, pretendiendo trasmitir sus credos recogidos en documentos escritos. De hecho, durante siglos, sólo un sector de la casta dirigente, tenía acceso a los bienes de la cultura, por el dominio de la lengua escrita.

Concluyendo la educación sigue operando como un elemento de selección de los "mejores", para este determinado modo de producción y además legitimador de las posiciones de poder, llegando a inocular en el pensamiento colectivo, que quienes se han formado más y mejor tienen más derechos que los demás e incluso el derecho exclusivo a ejercer el poder. La población así "concienciada" asume que los más "listos" decidan sobre los destinos de los menos "listos". Estas creencias son las que operan en el fondo de un sector, y digo un sector, de aquellas familias que desean que sus hijas e hijos se eduquen para la "gloria individual", para vivir mejor que los demás, y por ello le dan muchísima importancia a dónde se educa su descendencia y con quienes comparte su educación. Tema candente en estos momentos en los que algunos gobiernos autonómicos se replantean seguir subvencionando bien a centros que segregan al alumnado por sexo o a iniciativas privadas no necesarias por la abundante oferta de puestos escolares sostenidos con dineros públicos. Y es que el fondo de este espinoso asunto, precisamente por afectar directamente a la más tierna infancia, se asienta en la "lucha por la supervivencia de las castas", la competitividad de los mejor preparados para un mundo inhumanamente competitivo. La palabra educación, en sus bocas, suena a trompetas de guerra, porque ellos ya la han comenzado contra el común de los mortales, empujando, atropellando, para que puedan entrar, si es preciso defraudando, mintiendo o falseando, sus retoños en el centro



escolar que frecuenta la casta dominante, en cada pueblo o ciudad. En esta clave interpretativa el enarbolar la bandera de la libertad de elección de centro (anticonstitucional) o modalidad educativa escolar (centros que segregan por sexo), o la escuela en casa, aparece como la herramienta para perpetuar un modelo insolidario, segregador y explotador. Porque estas familias no se preguntan que de bueno pueden aportar sus hijos e hijas a sus iguales cuando se escolarizan, sino simplemente que ventajas obtendrán con respecto a ellos cuando se educan en contextos diferentes a los ordinarios. No es éste un discurso ingenuo revestido de "sentido común" y amor a la libertad.

La línea de pensamiento libertario profundiza tanto en la dimensión individual como en la colectiva. Defiende la libertad de cada persona haciéndola compatible con los derechos de todas, de esta forma "tu libertad es condición de la mía". Mijaíl Bakunin lo expresó de esta forma: "Mi libertad es función de la libertad de todos. La opresión de los unos tiene como corolario la esclavitud de los otros", "Mientras exista un alma en prisión no seré libre". Nos encontramos ante una formulación mucho más evolucionada desde la perspectiva humana que la que tradicionalmente el liberalismo ha ido difundiendo: "mi libertad termina cuando comienza la tuya". Esta forma competitiva de entender la libertad, por muy respetuosa que parezca, es coherente con el modo capitalista de producción y de relaciones sociales antagónicas. Desde el ámbito libertario educativo se promueve la libertad tanto individual como de


Esta forma competitiva de entender la libertad, por muy respetuosa que parezca, es coherente con el modo capitalista de producción y de relaciones sociales antagónicas. Desde el ámbito libertario educativo se promueve la libertad tanto individual como de los colectivos de personas para organizar iniciativas educativas integradoras y laicas.


los colectivos de personas para organizar iniciativas educativas integradoras y laicas. De forma que toda la población pueda educarse conjuntamente, sin la existencia de "paraísos educativos", donde sólo los buenos, sólo los listos, sólo estos determinados niños, sólo estas determinadas niñas, desarrollen al máximo sus capacidades, a costa del abandono del resto de la niñez y la juventud. Un solo sistema educativo de carácter público no estatal y laico (centrado en lo común) que promueva la verdadera "igualdad de oportunidades", permitirá encontrar respuestas adecuadas a la pregunta ¿Escolarización por qué y para qué?

# El gasto en educación y la política educativa

TERESA SANZ GARCÍA
Departamento de Didacticas Específicas.
Universidad Autónoma de Madrid



*La economía es un instrumento al servicio de la decisión social, a la que dota de criterios homogéneos de valoración que permiten la comparación de distintas situaciones posibles.*

Preguntas como ¿La educación coste o inversión? ¿Es rentable gastar en educación? ¿Cuánto cuesta la educación? ¿Quién debe pagarla? no tienen una respuesta única. La economía puede aportar criterios de decisión, utilizando las herramientas de análisis y el lenguaje que le son propios, siempre y cuando se hayan planteado antes, con claridad, los escenarios, las distintas alternativas deseadas o asumibles por la sociedad. No es posible anteponer la economía a la reflexión social y menos pretender que la sustituya. Intentaremos delimitar el papel que tiene la economía en la decisión sobre la cantidad y tipo de educación que la sociedad precisa, separar los aspectos económicos y sociales y precisar las diferencias conceptuales propias del lenguaje económico.




## Introduccion

La discusión social sobre la educación, su necesidad y financiación y su posible privatización está siendo sustituida por la discusión sobre la reducción del gasto público en educación, un criterio económico. La economía juega un papel importante en la toma de decisiones sociales racionales sobre escenarios complejos y variables temporalmente, pero no es legítimo culparla del propio planteamiento del problema, que corresponde a los que, en nombre y beneficio de la sociedad, son responsables de la toma de decisiones. La economía.

Independientemente de que la economía sea más o menos determinante de nuestras vidas, no tiene más capacidad ni más importancia que proporcionar criterios de decisión para elegir entre las distintas alternativas que son deseadas o asumibles por la sociedad; no puede sustituir la reflexión social ni ocultar ideologías. Intentamos precisar cómo, cuándo y hasta donde puede responder a preguntas tales como si la educación es un coste o una inversión, si es rentable gastar en educación, cuánto cuesta o quién debe pagarla.

## Precisiones economicas

La producción total del país (en valor el PIB) es comprada por los demandantes de los distintos bienes y servicios (Gasto Total) con las rentas obtenidas por participar en su producción (Rentas pagadas a los factores productivos) Se demanda en función del precio y como este viene dado, la cantidad depende finalmente del nivel de renta.

El precio de cualquiera de los bienes y servicios se relaciona con su coste, con lo que cuestan los recursos que es necesario emplear para producirlos. Si lo hace la empresa privada, se añaden al precio la remuneración del empresario y el beneficio. Si el Sector Publico, los recursos se remuneran proporcionalmente a su participación en el producto que generan, expresión que suele traducirse al lenguaje llano como “justamente” o con justicia. La decisión económica sobre quien, sector público o empresa privada, realiza una producción, va precedida de una decisión social sobre si se considera deseable o posible o controlable, la remuneración que el empresario obtiene.[1]

La actividad económica se lleva a cabo por tres agentes, consumidores, empresas y sector público, propieta-

Es posible producir educación en la cantidad y condiciones en que se demande por los consumidores y, por tanto, al precio de mercado correspondiente. Si la educación fuese un servicio como la hostelería, solo el que la consumiese satisfaría su necesidad pero el consumo de educación afecta, además de a los individuos que la consumen y la pagan, a los otros dos agentes, los productores y el sector público, que no la consumen y por tanto no la demandan.

rios de los recursos disponibles y por ello, destinatarios de las rentas generadas, que se ponen de acuerdo para producir. Los consumidores desean satisfacer sus necesidades y expresan sus deseos demandando cantidades variables de bienes y servicios en función de su precio y de sus posibilidades de compra, de su renta. Las empresas producen utilizando los recursos disponibles de forma eficiente. El sector público reconduce la producción cuando el mecanismo de mercado que determina esas cantidades y precios, no lo hace de forma eficiente. Esta tarea de solucionar los fallos del mercado se añade a las de mediar en los conflictos y compensar la trayectoria cíclica de la economía que impone el mercado.

## Los aspectos económicos de la producción de educación

La educación es uno más del conjunto de bienes y servicios. Para producirla se utilizan recursos, que se detraen del total de los disponibles y se demanda por aquellos que lo desean y pueden pagar su precio. Lo que cuesta producirla, el gasto en educación es lo que se paga por utilizar esos recursos. El gasto nunca es mucho o poco por sí mismo, está en relación con el valor de su producción, con su volumen y con el peso relativo que tenga respecto a la producción total.[2]

Es posible producir educación en la cantidad y condiciones en que se demande por los consumidores y, por tanto, al precio de mercado correspondiente. Si la educación fuese un servicio como la hostelería, solo el que la consumiese satisfaría su necesidad pero el consumo de educación afecta, además de a los individuos que la consumen y la pagan, a los otros dos agentes, los productores y el sector público, que no la consumen y por tanto no la demandan.

Cuanto mayor sea el nivel de educación de los trabajadores, los empresarios disponen de un recurso de más calidad, con mayor versatilidad e intercambiabilidad, más creativo, más implicado en la actividad de la empresa y por tanto, más productivo, más capaz de aportar valor a la producción. Aunque no consume directamente educación, se beneficia de ella sin tener que pagar, pues mejora su capacidad de obtener beneficios con un recurso más valioso. El empresario sabe qué nivel de educación le beneficia, pues conoce la productividad adicional que puede conseguir de los trabajadores en función de su nivel educativo y también el coste, que incorpora al precio de su producto, en forma de salario, pero procura que, salvo una pequeña parte de formación específica de sus propios trabajadores, el coste de su formación recaiga sobre los propios individuos.

La sociedad también se beneficia del consumo de educación que realizan unos pocos. Los ciudadanos más preparados están mejor dotados para obtener rentas por sí mismos y para desempeñar su papel económico de consumidores racionales, moderados y preocupados por la sostenibilidad y los problemas que ocasiona el no considerar los efectos a largo plazo en la viabilidad de las generaciones futuras. Otro beneficio social es que la producción de cualquier bien o servicio se abarata, dentro de unos límites, a medida que crece y por ello, conseguir más consumidores permite situarse en mayores niveles de producción, lo que aumenta el PIB.

Si el consumo de educación beneficia al consumidor pero también a su familia, sociedad y a los empresarios para los que vaya a trabajar en un futuro, es decir, a toda la sociedad, el coste de su producción debería repartirse entre todos, cosa que el mercado no puede hacer por su propio mecanismo de fijación del precio. Si no todos

La sociedad también se beneficia del consumo de educación que realizan unos pocos. Los ciudadanos más preparados están mejor dotados para obtener rentas por sí mismos y para desempeñar su papel económico de consumidores racionales, moderados y preocupados por la sostenibilidad y los problemas que ocasiona el no considerar los efectos a largo plazo en la viabilidad de las generaciones futuras.

soportan el coste que corresponde al beneficio que van a obtener del consumo, la cantidad demandada va a ser demasiado baja, porque se fijara a un precio más elevado, el correspondiente a la demanda, menor, de uno solo de los agentes económicos. Además, no se consigue un nivel eficiente de producción por el desplazamiento de los recursos a otras producciones menos deseables socialmente.

El sector público puede corregir este fallo del mercado, aumentando la cantidad de educación ofrecida, repartiendo su coste entre todos los que se benefician de su consumo y valorando las ventajas sociales que se añaden a las que obtienen los individuos que la consumen directamente. Lo hace gastando en producir ese diferencial sobre el nivel de mercado (consumidor directo-productor privado) y asegurando la eficiencia general. Para producir educación hacen falta profesores, edificios, libros y materiales educativos y similares. Cuantos más profesores por alumno, mejor pagados, mejores instalaciones, mas material docente, etc. más cara será.

Hasta aquí no se ha considerado si la producción es total o parcialmente publica y si se extiende o no a todos los niveles educativos y tampoco si el beneficio que obtienen los consumidores, directos e indirectos, se producen a corto o largo plazo, ni si es coherente o no con su función económica.

La producción es pública cuando el que pone los recursos necesarios para su producción es el Sector Publico y la distinción entre producción pública y privada resulta clara si consideramos quien paga o remunera a los recursos que intervienen y por tanto, también resulta sencillo saber el coste efectivo de ambas y las causas de que este sea mayor o menor.

La consideración del corto y el largo plazo es también determinante para conocer la demanda de cualquier bien o servicio, bajo la premisa de que la eficiencia económica se consigue más fácilmente cuanto menor es el plazo en que los agentes que intervienen en la decisión "de mercado" obtienen su respectivo beneficio.

Los consumidores deben tener poderosas razones para destinar una parte de la renta de que disponen, a consumir algo que no le reporta beneficios inmediatos y tiene inciertos beneficios futuros y si su renta es baja, ni siquiera puede planteárselo. El empresario prefiere los beneficios a corto plazo. Si es una gran empresa, porque debe remunerar a sus accionistas o financiadores a corto plazo y si es una pequeña empresa, porque su supervivencia está más comprometida por la mayor competencia de su mercado.

La conclusión de este superficial y rápido análisis es que el único agente que puede introducir en las decisiones de mercado el largo plazo, es el sector público, lo que en el caso de la educación se une a su capacidad de solucionar el referido fallo de mercado. Gastar en algo que no tiene una rentabilidad inmediata ni cierta, que beneficia a todos los agentes económicos y que queda fuera de la eficiencia que el mercado puede asegurar, solo puede ser decidida conjuntamente y negociadamente por los tres agentes económicos.

Esta somera introducción a los aspectos económicos de la producción y consumo de educación, nos va a permitir abordar la respuesta a las preguntas planteadas:

## ¿Gastar o invertir en educación?

Es una de las preguntas que muestran cómo se incorporan conceptos económicos al lenguaje corriente, sin precisar la diferencia de su significado. En economía una inver-



El sector público puede corregir este fallo del mercado, aumentando la cantidad de educación ofrecida, repartiendo su coste entre todos los que se benefician de su consumo y valorando las ventajas sociales que se añaden a las que obtienen los individuos que la consumen directamente.

sión es un gasto que aumenta la dotación de capital productivo, es decir, un gasto actual que va a producir beneficios futuros, o sea, diferidos o extendidos en periodos largos, pero que en cómputo total se espera que igualen o superen el gasto inicial. O un gasto a corto que se recupera a largo plazo. Es por esto que se puede decir que se invierte en educación, porque el gasto que se realiza ahora, para mejorar la capacidad productiva del recurso trabajo[3], va a ser recuperado y, seguramente, multiplicado en el futuro, cuando la incorporación de más y mejor trabajo mejore la productividad y la producción de la economía.

La consideración del "largo plazo" es el centro de la cuestión. Examinemos de nuevo el comportamiento de los agentes económicos al respecto. Los empresarios quieren rentabilidad inmediata, a corto plazo y gastan lo mínimo, incluida la formación de su personal, cuando revierte en su beneficio actual. Los consumidores pueden no gastar en educación, sea por ignorancia de los beneficios que les reportaría o por no disponer de renta suficiente, o porque el consumidor de educación no es, en la mayor parte de los casos, el trabajador adulto, sino sus hijos, que por su edad, no son conscientes de su beneficio y no desear pagar el precio de sacrificarse para estudiar. Los empresarios y consumidores no pueden resolver el problema de gastar en educación ahora para alcanzar los beneficios a largo plazo. Tampoco en las sociedades con un alto nivel de renta pues cuando la renta aumenta, también lo hace la deserción escolar, atraída por los altos salarios y disminuye la necesidad de los empresarios de formar a su personal, dada la facilidad con que obtienen altos beneficios. El mercado falla y el sector público debe actuar para garantizar la mejora de la productividad.

No es cuestionable que el gasto actual en educación es recuperado con creces para la sociedad, no para cada uno de sus miembros. La historia es una prueba irrefutable de la veracidad de esta afirmación. El gasto que la sociedad realiza en educación va a permitir progresar en los términos expresados anteriormente, pues beneficia a todos los agentes económicos y el sector publico debe intervenir en su provisión, aumentando la cantidad y calidad de la educación de todos los individuos, para que las decisiones individuales sobre la cantidad de educación demandada no sea demasiado baja y comprometa el mejorar, a largo plazo, la capacidad productiva.

Aparte de la consideración de este gasto como productivo, se invierte en educación cuando se gasta en mejorar los recursos educativos. El gasto en formación de profesores es inversión pero sus salarios son solo gasto. El gasto de construir un colegio es inversión pero pintar o reponer los pupitres es gasto. Lo que cuesta diseñar leyes o disposiciones educativas es inversión pero pagar gestores o inspectores es gasto.

El gasto que la sociedad realiza en educación va a permitir progresar en los términos expresados anteriormente, pues beneficia a todos los agentes económicos y el sector publico debe intervenir en su provisión, aumentando la cantidad y calidad de la educación de todos los individuos, para que las decisiones individuales sobre la cantidad de educación demandada no sea demasiado baja y comprometa el mejorar, a largo plazo, la capacidad productiva.

Si estas diferencias están claras y sólo podemos comparar gasto con gasto e inversión con inversión, es evidente que no procede comparar y menos confundir gasto con inversión.

## ¿Es rentable gastar en educación?

El gasto en educación tiene una rentabilidad inmediata, pues evita realizar, a corto plazo, otros gastos sociales relacionados con la asistencia y la inadaptación social y genera actividad económica directa e indirecta. Su rentabilidad a largo plazo, consiste en mantener en el tiempo los beneficios a corto, revalorizar el factor mano de obra y aumentar el PIB y la productividad de la economía. La decisión de gastar hoy en educación tiene que ser mantenida en el tiempo, tanto porque para obtener mejoras en la productividad hay que esperar a que la persona finalice su periodo educativo y trabaje, como porque todos los años inician su educación nuevos niños y hay que asegurar que se va a mantener el esfuerzo educativo hasta que se conviertan en trabajadores. Si el proceso se interrumpe en algún momento del tiempo, el gasto realizado se dilapida.

La rentabilidad del gasto en educación depende de la decisión social de diseñar un sistema educativo que tenga entre sus objetivos el mejorar la calidad de la mano de obra. Si los objetivos no están claramente definidos, si se varían o no se mantienen en el tiempo, solo con las adaptaciones imprescindibles, no es posible determinar si el gasto ha sido rentable y por tanto, si se puede hablar de inversión o no.

Para saber si el gasto que realiza una familia en la educación de cada uno de sus hijos es rentable, tendríamos que conocer:

1. Lo que paga cada año por ese concepto, medido en términos de lo que disminuye su renta disponible,
2. Lo que paga conjuntamente con todos los contribuyentes, es decir, el gasto público en educación.
3. La duración de la etapa educativa
4. El aumento de las rentas obtenidas por su trabajo, durante toda su vida laboral, respecto a las que hubiese obtenido si no hubiese adquirido ese nivel educativo.

La proporción entre 1 y 2 es decisiva. Las familias de rentas bajas estarán poco dispuestas a disminuir su renta disponible anual, porque supone una importante disminución de su capacidad de consumo actual, porque no conocen con exactitud la relación entre la educación actual y la obtención de rentas futuras y porque ese beneficio no lo obtendrían ellos mismos sino sus hijos. La financiación por vía impositiva, es decir, independiente de la decisión individual, necesita ser mayor cuanto mayor sea la proporción de familias de rentas bajas, porque para ellas, la renuncia al consumo actual supondrá prescindir de bienes cercanos a la calificación "de primera necesidad"

En la medida en que la capacidad de obtención de rentas de la mayor parte de las familias sea elevada y ya no sean bienes de "primera necesidad" a los que tengan que renunciar para pagarla y si están convencidos de que es positivo el resultado de la valoración de 1, 2, 3 y 4, puede sustituirse el gasto público por gasto privado.

## ¿Cuánto cuesta la educación?

La educación cuesta lo que hay que gastar en pagar a los recursos que se emplean en su producción, más el coste de oportunidad de utilizarlos en la producción de

> La financiación por vía impositiva, es decir, independiente de la decisión individual, necesita ser mayor cuanto mayor sea la proporción de familias de rentas bajas, porque para ellas, la renuncia al consumo actual supondrá prescindir de bienes cercanos a la calificación "de primera necesidad".



otros bienes o servicios. Para producir educación son necesarios dos tipos de gasto, por una parte educadores, material escolar y aulas, gasto directo y por otra gastos en consejeros de CCAA, asesores, inspectores, facultades de formación de profesores, cursos de reciclaje o actualización, etc.)

Los primeros, directos, son fácilmente individualizables centro a centro, pues se concretan en sueldos y facturas y crecen conjuntamente, en función del número de estudiantes, de la proporción entre profesores y alumnos y de la calidad y cantidad de materiales educativos. Es sencillo saber las causas que originan el coste de cada centro y predecir las consecuencias de reducir o aumentar la cantidad y cualidad de los recursos empleados.

Podríamos precisar que no son iguales en las distintas etapas educativas, pero como en cada una de ellas crecen en proporción constante, la generalización no resta exactitud. Es decir, aunque la proporción de educadores y dotaciones sea diferente en la universidad y en la guardería, es cierto que el gasto será mayor si hay más educadores por alumno y más y mejores materiales y aulas mejor dotadas. Además, los demás gastos aumentan con el volumen, pero cada vez más lentamente y a determinado nivel resultan constantes.

Este conocimiento pormenorizado del coste permite que la decisión social sobre la gratuidad total o parcial y por niveles, no se confunda con la decisión económica. Primero se deciden, social o políticamente como en nuestro sistema representativo, los factores a considerar: las circunstancias de los estudiantes o sus familias (nivel de renta familiar o personal, nivel educativo en que debe aplicarse, etc.) el gasto a realizar que no pone en peligro los objetivos a largo (porcentaje sobre el PIB, sobre el Gasto Total de las Administraciones, otros indicadores o variables), los territorios y los límites de su variación en función de los aumentos o disminuciones de la renta personal o de las rentas agregadas (por ejemplo, antes y después de la crisis actual). Y después se valoran estos escenarios y se toma la decisión económica sobre el gasto más eficiente a realizar en las distintas circunstancias. Este sistema de decisión es estable y permite una gran flexibilidad, sin tener que acudir, en cada circunstancia, a una larga y compleja discusión social.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) España es el tercer país de Europa, tras el Reino Unido y Alemania, donde las familias gastan más en educación mientras en gasto total es el decimo. Gastamos un 28% menos que Austria, el que más gasta, pero también un 10% menos que Dinamarca, Reino Unido, Suecia, Países Bajos e incluso Chipre. Estos datos constatan lo bajo que es el gasto público en nuestro país y que son las familias quienes hacen el mayor esfuerzo. También indica una elevada eficacia, pues los resultados educativos se sitúan muy por encima de los que corresponderían a esos niveles de gasto[4]. La conclusión es que, si hay algún problema, del tipo que sea, no se puede resolverse disminuyendo el Gasto Público en educación.

| GASTO TOTAL POR ALUMNO EN EDUCACIÓN. En euros. | | | |
|---|---|---|---|
| **País** | **TOTAL** | **% s/Gto. MAYOR** | **% s/Gto. ESPAÑOL** |
| Austria | 8.695 | 100 | 128,4 |
| Dinamarca | 8.595 | 98,8 | 126,9 |
| Reino Unido | 7.972 | 91,7 | 117,7 |
| Suecia | 7.907 | 90,9 | 116,7 |
| Países Bajos | 7.891 | 90,8 | 116,5 |
| Chipre | 7.708 | 88,6 | 113,8 |
| Bélgica | 7.264 | 83,5 | 107,2 |
| Irlanda | 7.172 | 82,5 | 105,9 |
| Francia | 6.928 | 79,7 | 102,3 |
| España | 6.773 | 77,9 | 100,0 |
| Finlandia | 6.682 | 76,8 | 98,7 |
| Malta | 6.437 | 74,0 | 95,0 |
| Alemania | 6.251 | 71,9 | 92,3 |
| Italia | 6.205 | 71,4 | 91,6 |
| Eslovenia | 6.055 | 69,6 | 89,4 |
| Portugal | 5.125 | 58,9 | 75,7 |
| Republica Checa | 4.452 | 51,2 | 65,7 |
| Estonia | 3.675 | 42,3 | 54,3 |
| Letonia | 3.666 | 42,2 | 54,1 |
| Polonia | 3.226 | 37,1 | 47,6 |
| Lituania | 3.174 | 36,5 | 46,9 |
| Eslovaquia | 3.122 | 35,9 | 46,1 |
| Bulgaria | 2.290 | 26,3 | 33,8 |

*Fuente: INE 2007 y elaboración propia*

Si comparamos el dato anterior con el gasto de las familias en educación en relación con el Total de Gasto en Consumo, España es el peor país de la UE. Nuestras familias gastan en educación el 1'7 % de su consumo total, mientras en Suecia gastan el 0'2%, en los países Bajos el 0'4, en Alemania el 0'6, en Dinamarca el 0'7 y en el Reino Unido el 1, la media de la UE.

## ¿Quién debe gastar en educación?

El derecho a la educación viene recogido en la Constitución. En términos económicos equivale a reconocer la obligación que tiene la administración de solucionar el fallo del mercado (que no puede decidir la cantidad efi-

La concertación consiste en financiar a los productores privados de servicios educativos. Es un dumping, un crowding out inverso que actúa contra las normas del mercado, destruye el equilibrio económico y propicia la competencia desleal, al disminuir de forma importante el precio de los servicios de las empresas privadas o aumentar sus beneficios, según el caso.

ciente, ni considerar los beneficios sociales a largo plazo) por tanto a aumentar lo que los consumidores y la iniciativa privada están dispuestos a demandar y producir.

Dependiendo de un numeroso conjunto de circunstancias sociales y económicas, la producción privada puede dirigirse preferentemente a las etapas iniciales o a las finales. Si hay dos grupos de población con rentas extremadas, un pequeño número de rentas muy altas y otro muy numeroso de rentas bajas, el gasto público debe permitir el acceso a la educación y centrarse en sus estadios iniciales, mientras la educación superior queda en manos de la empresa privada.

A medida que crecen las rentas, las familias pueden gastar más para mejorar la capacidad de sus hijos de obtener mayores rentas. El coste de oportunidad disminuye a medida que aumenta la seguridad de la propia capacidad de obtención de rentas y que disminuye el esfuerzo o la renuncia de consumo actual en aras al posible aumento de consumo en el futuro (personal o de los hijos). La demanda privada crece y se extiende a todas las etapas educativas.

El proceso está limitado por la capacidad de obtención de ingresos por vía impositiva y en nuestro caso por la Iglesia católica, la concertación, el rápido crecimiento de la renta y los importantes cambios sociales, políticos y demográficos. La concertación consiste en financiar a los productores privados de servicios educativos. Es un dumping, un crowding out inverso que actúa contra las normas del mercado, destruye el equilibrio económico y propicia la competencia desleal, al disminuir de forma importante el precio de los servicios de las empresas privadas o aumentar sus beneficios, según el caso.



Este escenario económico inaudito ha dificultado la toma de decisiones sociales sobre el gasto. Aun así, en solo cuatro décadas hemos pasado del analfabetismo a la educación universalizada hasta los 16 años y de menos del 3% de universitarios al 30%

### El recorte del gasto educativo linea maestra de la actual politica educativa

Los argumentos que los responsables de la Política Educativa esgrimen para recortar el gasto público no tienen nada de económicos, solo se apoyan en el lenguaje económico, para aprovechar la confusión que se crea cuando se utiliza con el sentido del lenguaje de la calle. Si el sistema educativo actual fuese, como se afirma, ineficaz y no sostenible, si la crisis se mejorase con recortes en el gasto en educación y las exigencias del mercado laboral estuviesen claramente definidas, el problema, en primera instancia, no sería económico sino social.




El Presupuesto para Educación de la Comunidad de Madrid en 2012 destina 156 millones de € a la pública y 885 millones de € a la concertada. Es evidente que no trata de reducir el gasto público, sino de trasladar producción pública a privada, es decir, sustituir producción sin fines de lucro (al coste de los factores) por producción de mercado con beneficio para la empresa productora. Revela la ausencia de preocupación por la eficiencia.

**1. El sistema educativo actual es ineficaz**

Cuando se afirma esto se está diciendo que no logra sus fines o el resultado que se esperaba. Pero el sistema educativo tiene multitud de fines, desde capacitar a los individuos para que puedan obtener rentas en el futuro, hasta socializar a los niños, evitar delincuencia y marginalidad, disminuir el gasto público asistencial y un largo etcétera. Esta amplitud de fines o consecuencias no permite hacer afirmaciones generales sobre su eficacia o ineficacia. Si se desea hacer más eficiente el sistema educativo, hay que definir con claridad los objetivos y para cada uno de ellos, reemplazar los medios o recursos utilizados por otros más adecuados.

El Presupuesto para Educación de la Comunidad de Madrid en 2012 destina 156 millones de € a la pública y 885 millones de € a la concertada. Es evidente que no trata de reducir el gasto público, sino de trasladar producción pública a privada, es decir, sustituir producción sin fines de lucro (al coste de los factores) por producción de mercado con beneficio para la empresa productora. Revela la ausencia de preocupación por la eficiencia.

**2. El sistema educativo no es sostenible**

En economía la sostenibilidad se aplica al equilibrio financiero; significa que los ingresos y los gastos se equilibran, sea en el corto o en el largo plazo, no gastos inmediatos con ingresos futuros. No es aplicable al caso de la educación.

Decir que el sistema educativo no es sostenible evoca el concepto de sostenibilidad medioambiental y biológica, para dar a entender que es demasiado caro, cuando la evidencia es que gastamos menos que los países de nuestro entorno y además son las familias quienes soportan buena parte de la misma. Por tanto, reduciendo el gasto público se traslada al gasto privado la responsabilidad de conseguir los objetivos de crecimiento económico en un escenario económico de disminución de las rentas familiares y aumento de las empresariales.

**3. La educación debe adecuarse a las necesidades del mercado laboral en tiempos de crisis**

El sistema educativo se extiende a lo largo de casi dos décadas de la vida de cada persona y todos los años se producen incorporaciones; es prácticamente imposible planificar las necesidades de un futuro mercado laboral para cada persona en función de su año de entrada al sis-

La crisis es una excusa para eliminar la educación como derecho ciudadano y no se persigue un recorte temporal de los recursos destinados a la educación (y a otros servicios públicos) sino que los trabajadores tengan peores expectativas salariales para que se plieguen mejor a los trabajos eventuales.

tema. Además, la economía trata de producir todo lo que sea posible con los recursos disponibles en cada momento y cuenta con el precio para saber cuáles son los más adecuados y su vocación de inmediatez no tiene nada que ver con el largo proceso educativo.

Estamos ante una falacia económica. Si consideramos que los cambios de las condiciones productivas son súbitos o inesperados, solo se pueden afrontar con un elevado nivel educativo, que permite una elevada movilidad y capacidad de adaptación. Y si son previsibles, para adecuar los recursos a un nuevo modelo productivo es necesario conocerlo con precisión, pues cada uno necesita de unos recursos específicos. Y si, en todo caso vamos hacia una sociedad del conocimiento, necesitaríamos personas con mayor y mejor educación.

Lo que no tiene sentido es que la reforma educativa en curso base el sistema educativo en que se adapte a la situación de la economía a corto plazo y en la formación profesional, que es un nivel educativo más que suficiente para la mayoría de los puestos de trabajo que se ofertan por las empresas españolas que sobreviven a la crisis que necesitan mano de obra barata y flexible y de escaso nivel de cualificación.

La crisis es una excusa para eliminar la educación como derecho ciudadano y no se persigue un recorte temporal de los recursos destinados a la educación (y a otros servicios públicos) sino que los trabajadores tengan peores expectativas salariales para que se plieguen mejor a los trabajos eventuales.

El efecto económico de la crisis es la reducción de los ingresos y si bien es cierto que con menos ingresos puede realizarse menos gasto, para superarla hay que recuperar los ingresos y esto no ocurrirá si no se aumentan y mejoran los factores productivos. De ninguna manera se puede ganar competitividad en un nuevo modelo productivo de sociedad del conocimiento y la información, orientado hacia sectores de alto valor añadido, que exigen más formación y cualificación desmantelando las infraestructuras de formación y de investigación.

**4. Un puesto escolar privado es más barato que uno público**

En principio esta podría ser una afirmación más en clave económica que ideológica, pero no es así. El coste de la educación lo determina la remuneración de los factores productivos utilizados en su producción y en el caso de la producción privada, además el beneficio empresarial. Para que la producción privada resulte más barata que la pública, deben utilizarse menos factores productivos y/o de menor calidad, lo que en ningún caso sería una comparación ventajosa y menos aun si la educación pública atiende a la prestación del servicio a la práctica totalidad de la población inmigrante, con necesidades especiales, dispersa geográficamente, necesitada de becas de comedor, transporte, libros y todo tipo de ayudas.

También debía considerar que el coste de la infraestructura educativa, ministerio, inspección, etc. y las subvenciones a los centros privados y las cesiones de terrenos o de edificios públicos, no puede imputarse únicamente a la educación pública.

## Conclusiones

No es el momento de la economía sino del debate social que perfile las necesidades o deseos sociales, para que la economía los cuantifique y ponga a disposición de la sociedad un criterio de decisión racional y adaptable a las cambiantes circunstancias económicas y sociales en el medio y largo plazo.

El cambio de la decisión social de educación pública, gratuita y accesible para todos en todos sus niveles, con el Estado como responsable y garante está apoyado en la ideología, no en la economía. Este debate social, evitado por los responsables de la Política Educativa, debe considerar como mínimo:

**1. La Estrategia de Lisboa de la Unión Europea del año 2000**

La UE se propuso convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo y conseguir un crecimiento económico sostenido con más y mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social. La estrategia, una educación libre de prejuicios y misticismos, basada en el conocimiento crítico, que consiga la emancipación del sujeto, que integre la llamada educación en casa y el adoctrinamiento religioso. El agente principal para llevarla a cabo, la Universidad, meta final y espejo formativo del sistema educativo.

la Declaración de Bolonia de 1999, que configuraba el Espacio Europeo de Educación Superior y el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) un marco flexible que se reconoce los respectivos títulos, permite y facilita la movilidad geográfica de estudiantes, profesores y trabajadores y fomenta la validación del aprendizaje obtenido mediante la educación no formal e informal, la formación a lo largo de la vida y el concepto de aprendizaje frente a la enseñanza, era el primer paso, pero debía extenderse al resto de los niveles de enseñanza.

**2. El debate no puede establecerse en términos de libertad**

La normativa publica, consensuada socialmente, debe prevalecer sobre los intereses de los grupos de presión, porque los derechos sociales son más importantes que los individuales. Los políticos elegidos por la sociedad para que les representen, deberían defender los intereses sociales y no los partidistas.

**3. El derecho a la educación**

El derecho a la educación es universal e inalienable y por ello, debe contemplar el contexto familiar y económico de las familias, para lograr la efectiva igualdad de oportunidades y la capacidad de ser libres y críticos a través del conocimiento.

Las ventajas que la sociedad en su conjunto obtiene de la educación, obligan a soportar conjuntamente una parte de su coste, dado que las condiciones sociales influyen en los resultados educativos.

**4. Los problemas reales de la escuela.**

El conocimiento de los problemas no puede limitarse a su enunciado: la falta de financiación, la degradación de los sistemas públicos de educación, el negocio de la educación, la segregación del alumnado, el adoctrinamiento, el abandono escolar, la formación inicial y continua de los docentes, los planes de estudio y los currículos establecidos sin




intervención de los docentes, las competencias autonómicas, la posibilidad de innovaciones pedagógicas, las horas del profesorado (lectivas, de atención individualizada, la programación metodológica y la elaboración de recursos; el acceso a la profesión docente son algunos de ellos.

Cada uno es diferente, tiene unas causas, una incidencia en el sistema y una posible solución y exige un tratamiento individualizado para entenderlo y diseñar la solución. El mero enunciado de todos o parte de ellos, la búsqueda de errores y culpables y las soluciones generalizadas, no es sino pescar en rio revuelto.

**Notas**

[1] El termino justo o justicia se traduce en economía por eficiencia. En teoría, un empresario está especializado y dedica su mejor conocimiento del mercado de los factores productivos a utilizar aquellos que permiten producir a un coste menor. Es por ello que se suele decir que el mercado es más eficiente que el sector público, que puede no contar con esa especialización, puesto que su tarea no es exclusivamente económica, ni tampoco está centrada en la actividad económica excepto para controlarla y compensar los posibles excesos de los agentes económicos. Pero debe quedar claro que la eficiencia solo se consigue si el empresario hace bien su trabajo y el sector publico el suyo. Si no existe esta cooperación necesaria, la eficiencia no se logra.

[2] Esta coincidencia del valor de la producción, el gasto total y las rentas generadas asegura el equilibrio estable de la economía. Mantener este equilibrio requiere asegurar que las variaciones se produzcan de forma armónica, impidiendo la preponderancia de unos perceptores de rentas sobre otros.

[3] Que por eso se denomina frecuentemente “capital humano”.

[4] De hecho exportamos profesionales formados a los países de nuestro entorno.

**Bibliografía**

Landsburg, Steven: *El economista en pijama.* Ediciones Deusto

George, Susan: *El informe lugano II: Esta vez, vamos a liquidar la democracia.* Ediciones Deusto

http://www.ledevoir.com/societe/education/348225/greve-etudiant-lettre-a-mes-etudiants

http://www.madridiario.es/2011/Octubre/economia/economia_noticias/209370/presupuestos-comunidad-madrid-2012-areas-inversiones-gastos.html

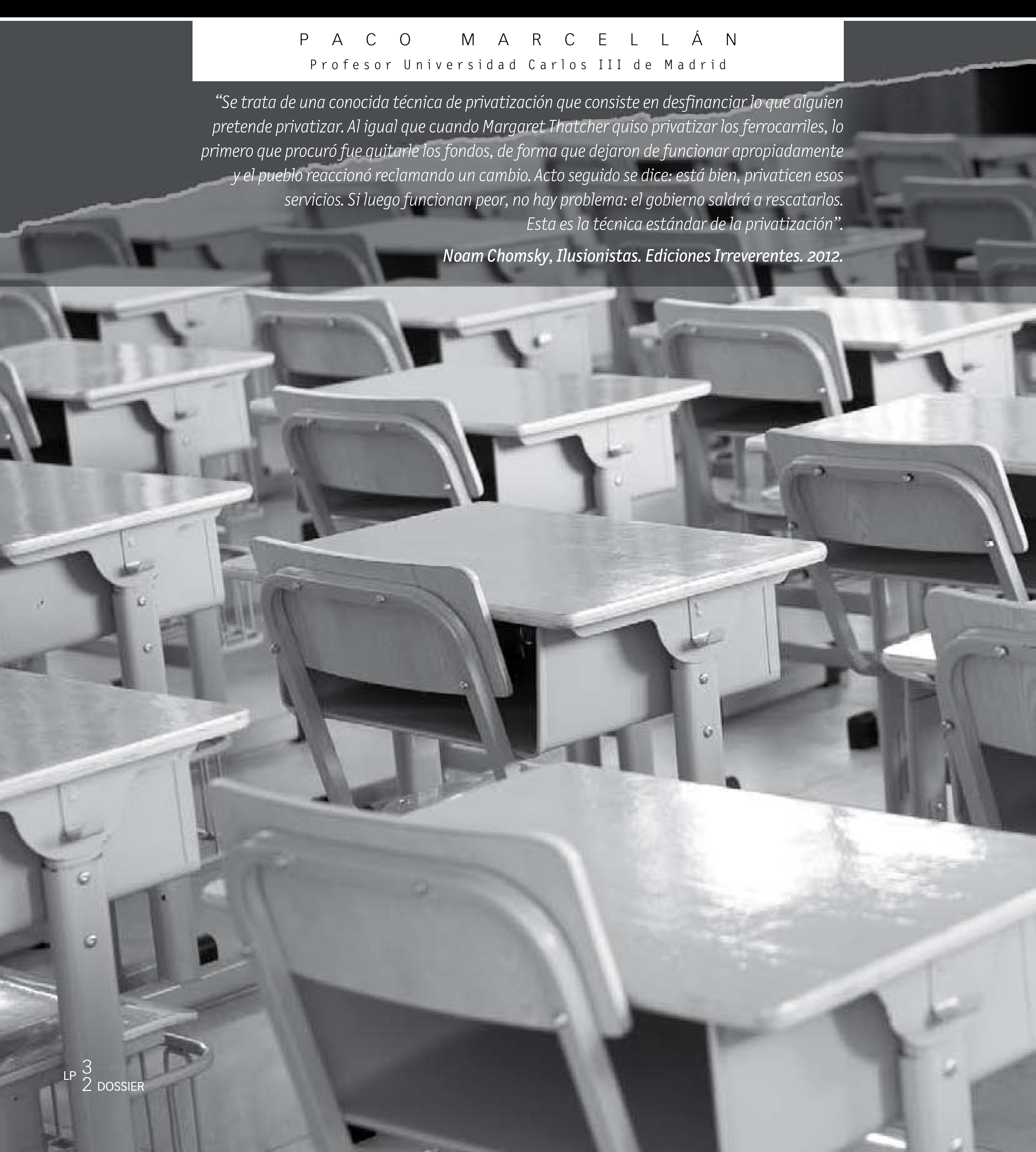
# De recortes y privatizaciones que conducen a la asfixia del servicio público de educación

PACO MARCELLÁN

Profesor Universidad Carlos III de Madrid

*“Se trata de una conocida técnica de privatización que consiste en desfinanciar lo que alguien pretende privatizar. Al igual que cuando Margaret Thatcher quiso privatizar los ferrocarriles, lo primero que procuró fue quitarle los fondos, de forma que dejaron de funcionar apropiadamente y el pueblo reaccionó reclamando un cambio. Acto seguido se dice: está bien, privaticen esos servicios. Si luego funcionan peor, no hay problema: el gobierno saldrá a rescatarlos. Esta es la técnica estándar de la privatización”.*

***Noam Chomsky, Ilusionistas. Ediciones Irreverentes. 2012.***






LAS MAREAS VERDES NO SE HAN TRADUCIDO EN UN TSUNAMI QUE RESPONDA CON ENERGÍA A UNA AGRESIÓN PREMEDITADA Y DE LARGO ALCANCE DEBIDO FUNDAMENTALMENTE A LA PARCIALIZACIÓN DE LAS LUCHAS EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS (PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD) Y A LA AUSENCIA DE UNA VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COMO UN CONJUNTO.

Negras tormentas agitan el sistema de educación pública de nuestro país en todos sus niveles, desde el infantil hasta la Universidad. Una contrarreforma (¿alguna vez a lo largo de los 34 años de Constitución se intentó reformarlo atacando de raíz los problemas y no quedándose en consideraciones estéticas?) que el Gobierno del PP con su inefable ministro de Educación y Cultura, José Ignacio Wert, a la cabeza del desaguisado, pretende reforzar el papel de la iglesia católica en lo ideológico, disminuye sustancialmente la financiación del sistema público a favor del concertado y privado, "militariza" al profesorado para dotarle de "autoridad" y toma como referencia la cultura de la evaluación permanente como criterio de test de "progreso adecuado del aprendizaje" y, por tanto, como condicionante del mismo. La desigualdad como lema frente a la equidad, la eficiencia frente a la calidad democrática, la reproducción del conocimiento frente a la visión crítica en el aprendizaje, la pérdida del valor "público" para satisfacer los intereses dominantes de las clases dominantes que lanzan el mensaje del valor de lo privado y el esfuerzo individual como complementos frente a los valores colectivos y de responsabilidad social de unos gestores públicos últimamente bajo mínimos.

Las mareas verdes no se han traducido en un tsunami que responda con energía a una agresión premeditada y de largo alcance debido fundamentalmente a la parcialización de las luchas en las diferentes etapas educativas (primaria, secundaria y universidad) y a la ausencia de una visión del sistema educativo como un conjunto. El desánimo cunde y solo una confluencia de acción por parte de profesores, estudiantes y agentes sociales en torno a un programa de mínimos podrá parar el desguace del sistema educativo público en nuestro país.

Primeras preguntas: ¿Tenemos claro lo que significa un servicio público en educación?. ¿Se reduce meramen-



La propia implantación del modelo Bolonia, se ha visto reflejado en un proceso de aprendizaje psicodélico, en el que prima la reproducción intensiva de conocimiento frente a la sedimentación y reflexión críticas, la carrera de la evaluación permanente como contrapunto mercantil para garantizar mejores "tasas de éxito" que están conduciendo a un nivel de pauperación del conocimiento.

te a un sistema de financiación que debe proceder de las arcas públicas en su 100%?. ¿A quién rinden cuentas los agentes del sistema educativo (profesores, gestores)? ¿Cuáles son los grados de participación en el interior del sistema educativo no solo de los agentes sino también de los estudiantes y sus familias?.¿Qué se entiende por "rendimiento" educativo?. ¿Debe primar la formación de ciudadanos "conscientes y responsables", sujetos a derechos y deberes frente a expertos desde los 14 años en ramas disjuntas del conocimiento?.

**Idiotas, es la economía...**

En el caso de la educación superior, la situación está alcanzando niveles dramáticos. Reducción drástica de la participación pública (a través de las Comunidades Autónomas) en los presupuestos de las universidades, no sólo en los capítulos de financiación del coste del profesorado (no cubierto más que en un 75% en algunos casos) sino en infraestructuras y mantenimiento de las mismas (reducción en más del 80% en el caso de la Comunidad de Madrid) y, como contrapartida, incremento brutal de tasas no sólo en Grado sino, fundamentalmente, en Máster, con un mensaje claro, la "Universidad para el que pueda pagarla" y complementado con recorte dramático en la política de becas. Las pretendidas "bondades" del modelo Bolonia se han dado de bruces con esta crisis. La precarización del profesorado no permanente (contratos "basura" de un año de duración, renovables (¿?) según las disponibilidades presupuestarias), la paralización por Decreto Ley de los mecanismos de permanentización (oposiciones a cuerpos de funcionarios TU, CEU y CU), las amenazas directas de intervención por parte de las CCAA ante la situación económica de algunas universidades así como la reorganización de estructuras académicas (desde departamentos a centros y. llegado el momento, de las propias universidades) nos sitúan en un escenario inimaginable cuando se lanzaron propuestas desde "arriba", como la Estrategia Universidad 2015, de las que nadie se acuerda porque llegó la crisis y mandó parar... Ahora, el mensaje desde las CCAA a las Universidades es claro: Busquen fondos debajo de las piedras, externalicen aún más sus servicios, dediquen a sus profesores a tareas de consultoría que generen recursos, ayúdennos a subir las tasas porque beneficiará sus cuentas anuales, precaricen a sus profesores y PAS acabando por consunción o jubilación con sus funcionarios, apliquen ERES al personal laboral caso de que cierren el año con un 5% de déficit frente al ejercicio anterior, olvídense de Campus de Excelencia Internacional y mejoren en los rankings, aprendiendo de las inefables Escuelas de negocios (IESE, ESADE, IE) que les están marcando el camino a seguir.

EL UTILITARISMO Y LA VISIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN A CORTO PLAZO SE VAYAN ABRIENDO PASO, LAMINANDO LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO "INÚTIL" DESDE ESA PERSPECTIVA Y QUE PONE EN EL PUNTO DE MIRA NO SOLO LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES SINO TAMBIÉN LA CIENCIA MAL LLAMADA BÁSICA.

**Pero también, es la formación...**

La propia implantación del modelo Bolonia, que pretendía medir el aprendizaje a través de la dedicación de un alumno "estimulado" por clases "magistrales" de 90 minutos a lo largo de la semana y "grupos reducidos" que representaban otros 90 minutos por semana, todo ello con el perfil de 6 créditos ECTS se ha visto reflejado en un proceso de aprendizaje psicodélico, en el que prima la reproducción intensiva de conocimiento frente a la sedimentación y reflexión críticas, la carrera de la evaluación permanente como contrapunto mercantil para garantizar mejores "tasas de éxito" que están conduciendo a un nivel de pauperación del conocimiento que, en las titulaciones de Grado, refleja el escaso valor que se les concede frente a la simbología del Máster como auténtico "valor de uso y cambio" para un futuro profesional, que, por otra parte, no solo es incierto en concordancia con lo aprendido sino que tiene la perspectiva del paro o la emigración.

El cambio de modelo docente descansa, aparentemente, en una mayor centralidad de la actividad del estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza, pero la realidad está imponiendo otras prácticas, pasivas por excelencia en el caso de los estudiantes y de intensificación del papel del profesor como evaluador permanente más que dinamizador del aprendizaje.





Los estudiantes como "usuarios" que pagan por un servicio, los profesores como "operarios" docentes y, en algunos casos, investigadores, y el PAS como "instrumento de apoyo" configuran esa nueva visión que busca una universidad "rentable", desde un punto de vista económico, para los poderes públicos (¿?) pero carente de "valor y conciencia" públicas.

**¿Para qué investigar?**

Pero no solo esa misión formativa de las universidades se encuentra en cuestión. La propia generación de conocimiento y su transmisión (lo que vulgarmente se denomina investigación y transferencia) se han visto afectadas por la crisis económica. La drástica reducción de los presupuestos en I+D+I (aproximadamente un 25% anual desde 2010 en el caso de los ministerios competentes en dichas políticas), la disminución de los gastos en términos de PIB (1.39% en 2010 y 1.33% en 2011), junto con la paralización de la inversión del sector privado, están conduciendo a un retroceso a parámetros de hace casi dos décadas, con el coste de oportunidad que significa. No solo es un problema cuantitativo, sino metodológico y cualitativo. La imaginación presupuestaria está alcanzando niveles de vértigo. Convocatorias cuya apertura se retrasa para "ahorrar" un año (caso de los contratos Juan de la Cierva y Ramón y Cajal, teóricamente concebidos como "joyas de la Corona" para atraer talento post-

doctoral), retrasos injustificados en la resolución de las predoctorales (FPI) o disminución sobre la marcha de la oferta (de 950 a 800) en becas FPU, no constituyen un ejemplo para retener a esa generación "excelentemente formada", que ve en otros países que se toman en serio la investigación, una vía de salida natural.

La Ley de la Ciencia, aprobada en las Cortes en Mayo de 2011, con dos elementos operativos clave como son la Estrategia Estatal y el Plan Estatal, y la gestión a través de una Agencia Estatal de Ciencia y Tecnología, se encuentra en un impasse que la puede convertir en papel mojado. La dependencia orgánica del Ministerio de Economía y Competitividad de una Secretaria de Estado de Investigación e Innovación ha añadido más complejidad al problema, puesto que las trabas burocráticas en la gestión de proyectos se han incrementado de manera notable junto a los recortes presupuestarios antes señalados. Esta era la vía natural de financiación en las Universidades, junto a la participación en los programas europeos, por lo que el camino de consecución de recursos no finalistas se encuentra con grandes dificultades. De ahí, que el utilitarismo y la visión de una investigación a corto plazo se vayan abriendo paso, laminando la generación de conocimiento "inútil" desde esa perspectiva y que pone en el punto de mira no solo las humanidades y las ciencias sociales sino también la ciencia mal llamada básica.

Y al final, todo se reduce a la maldita gobernanza.

Sin duda, el mantra existencial que reiteran las políticas neoliberales es que el sistema de educación superior, las universidades y sus centros, funciona mal porque una "degeneración democrática" en su gestión y la selección de los responsables de la misma en sus más altos niveles (Rectores, Decanos etc) les impide actuar con eficiencia y rendir cuentas a una sociedad que les provee de los recursos económicos para una triple misión que debería configurar su actividad cotidiana (formar profesionales-ciudadanos, generar conocimiento y dinamizar y ser referente para la sociedad). La calidad democrática, la transparencia y la participación, se consideran obstáculos para esa eficiencia basada en el "ordeno y mando" procedente de una legitimidad "externa" (la estructura de un "Consejo de Administración" como órgano de Gobierno universitario, con una composición "ajena" a la propia Universidad, que nombra al Rector y a los "altos cargos" universitarios se va imponiendo en las diferentes propuestas que nos inundan e inundarán en los próximos meses). Un " copiar y pegar" del sistema anglosajón ver-




sión norteamericana para una sociedad como la española a la que nuestros neoliberales quieren mimetizar en base a la " libertad de mercado y elección" que tiene la educación pero también la sanidad, los cuidados, el transporte, entre otros, como laboratorio de implantación de ese Orden Nuevo. Los estudiantes como "usuarios" que pagan por un servicio, los profesores como "operarios" docentes y, en algunos casos, investigadores, y el PAS como "instrumento de apoyo" configuran esa nueva visión que busca una universidad "rentable", desde un punto de vista económico, para los poderes públicos (¿?) pero carente de "valor y conciencia" públicas.

Me gustaría finalizar con una reflexión de Thomas Jefferson: *La ley más importante de todo nuestro código es la que promueve la difusión del conocimiento entre el pueblo. No se puede idear otro fundamento seguro para conservar la libertad y la felicidad. [...] El impuesto que se pague para la Educación no es más que la milésima parte de lo que se tendrá que pagar a los reyes, a los sacerdotes y a los nobles que ascenderán al poder si dejamos al pueblo en ignorancia.*

# La escuela, la enseñanza y la formación de las conciencias

F. JAVIER MERCHÁN
Catedrático de Educación Secundaria
Prof. de la Facultad de Educación
Universidad de Sevilla

Desde sus orígenes, la educación y la escuela se han considerado medios para configurar las conciencias y construir la identidad de los sujetos. Los valores y pautas de comportamiento que se ha tratado, y trata, de inculcar, han variado a lo largo del tiempo, en función de las circunstancias históricas, económicas y sociales. Incluso desde una perspectiva crítica se ha adoptado este papel de la escuela, procurando en este caso formar personas comprometidas con la transformación social. No obstante cabe discutir si realmente los sistemas educativos tienen esa capacidad, o, al menos, con la potencia que se les atribuye.



La acción educativa se justificaba por la conveniencia de construir en las personas unas determinadas formas de ser, pensar y actuar.

## El papel ideológico de la escolarización

Antes incluso de que a lo largo del los siglo XIX y primera mitad del XX se fuera extendiendo en muchos países un sistema estatal de escolarización, la acción educativa se justificaba por la conveniencia de construir en las personas unas determinadas formas de ser, pensar y actuar. Por ejemplo, ya en 1685, Comenius, en su *Orbis Pictum,* había definido a la escuela como Taller en el que se forma en los jóvenes nuevos espíritus para la virtud. Pero hasta la contemporaneidad, la formación de las conciencias e identidades de los sujetos era asunto reservado a la iglesia y, entre la nobleza, al ámbito familiar y de la comunidad más inmediata. Aunque en España ese objetivo nunca se ha llegado a conseguir plenamente, la revolución liberal burguesa trató de sustraer a la religión el monopolio de la educación, trasladando al estado esa función. El plan se sustentaba en la convicción de que la educación constituía un instrumento eficaz para la formación de convicciones y valores, de manera que se trataba de configurar un sistema organizado -el sistema educativo- bajo el control del estado emergente. La por entonces clase revolucionaria, la burguesía, aspiraba de esta forma a fortalecer su proyecto político y social, disponiendo para ello de sujetos críticos con el Antiguo Régimen, así como de una población que se comprometiera o, al menos, aceptara la construcción del nuevo orden liberal, y una nueva entidad, la patria, como referente que permitiría asumir lo que era un proyecto de clase como un proyecto común a todos los ciudadanos. La convergencia de las ideas ilustradas no es desdeñable en este proceso; gracias a ellas se extendía la creencia de que el conocimiento permitiría ver la luz y hacer felices a los individuos, de manera que la construcción de un sistema escolar de masas no se presentaba o justificaba meramente como la sustitución de una doctrina –la de la iglesia- por otra -la del nuevo estado-, sino también como un avance hacia el progreso y la felicidad (Cuesta, 2005). Más adelante, a medida que se implantaba el capitalismo y crecía la conflictividad social protagonizada por las clases populares, el papel adoctrinador de la escuela adoptaba nuevos matices, pues ahora, no se trataba tanto


JOH. AMOS COMMENII,
ORBIS SENSUALIUM PICTUS.
Hoc est,
Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vitâ Actionum
Pictura & Nomenclatura.
Die sichtbare Welt /
Das ist /
Aller vornemsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen
Vorbildung und Benahmung.

NORIBERGÆ,
Typis & Sumptibus MICHAELIS ENDTERI.
Anno Salutis cIɔ Iɔc LVIII.

de contribuir a la revolución de la burguesía, sino de sujetar el nuevo ímpetu proletario: más escuelas y menos cárceles. Precisamente por esto, al menos inicialmente, tanto Marx como el pensamiento anarquista recelaron del papel de las escuelas del estado, por lo que, especialmente los segundos, pusieron en marcha formas de educación propias en el ámbito de los sindicatos.

Será Durkheim, uno de los padres fundadores de la sociología moderna, quien teorice de manera sistemática la idea de que la escolarización constituye básicamente un instrumento de inculcación de valores y de configuración de identidades. A su juicio, el cometido central de la educación no estriba en la transmisión de conocimientos sino en la formación de las conciencias; su función principal

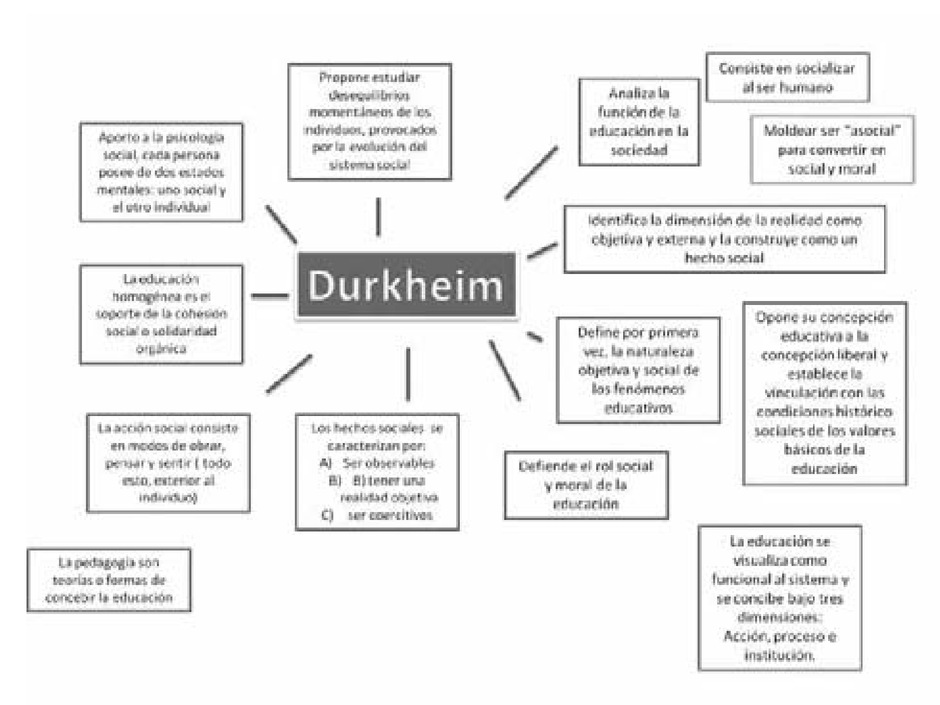
El plan se sustentaba en la convicción de que la educación constituía un instrumento eficaz para la formación de convicciones y valores, de manera que se trataba de configurar un sistema organizado -el sistema educativo- bajo el control del estado emergente.

es la edificación de un sujeto disciplinado que encauce su conducta individual hacia la preservación del orden social, manteniéndolo protegido de convulsiones y conflictos. Ello es posible, en primer lugar por la fase psicológica de los individuos en que la escuela desarrolla su acción, y, en segundo lugar, por sus mecanismos internos de funcionamiento, que permiten una acción envolvente, total y duradera sobre la conciencia individual (Ortega, 1999).

La que conocemos como sociología crítica de la educación, que se desarrolló a mediados del pasado siglo, particularmente en el ámbito anglosajón y en Francia, mantiene en última instancia cierta continuidad con el pensamiento de Durkheim. Desde su punto de vista, efectivamente, la escuela es un medio privilegiado para educar políticamente a los jóvenes y para inculcarles valores que sirvan de sostén al orden social, es decir, la escuela tiene una función ideológica, o de reproducción cultural, que se desarrolla de diversas formas. Mediante esa función, se trataría de sustituir los mecanismos de control externo por otros de control interno, que operarían a través de la conciencia de lo que es bueno y malo, de lo que se debe hacer y de lo que no se debe hacer (Fernández Enguita, 1993).

## El adoctrinamiento a través de los contenidos escolares

En este marco conceptual, durante los años sesenta y setenta se prodigaron los estudios sobre el currículum escolar, pues se venía a considerar que uno de los resortes de los que se sirve la escuela para desarrollar su adoctrinamiento es precisamente la orientación de los contenidos escolares o la determinación de las materias que configuran el plan de estudios. Esta tesis fue adoptada por la sociología crítica de la educación en sus estudios sobre el currículum. Especialmente Michael Young abordó el análisis del papel del conocimiento escolar en los mecanismos de control social, sentando las bases para posteriores investigaciones. Apple (1996) destacó






la importancia que tiene el *corpus* formal del saber escolar en la reproducción cultural o inculcación ideológica, señalando que el conocimiento escolar no deja de ser una selección de entre muchas posibles, pero una selección que está guiada por valores ideológicos que es necesario descubrir, ya que se presenta como un conocimiento objetivo, neutral y con validez universal si bien no podría afirmarse que todo el conocimiento escolar es reductible a conocimiento ideológico.

La forma en que el conocimiento escolar se impregna de una determinada ideología, es una cuestión fundamental a la hora analizar cuáles son los valores que se transmiten en la escuela y a la hora de intervenir en la práctica escolar desde una perspectiva crítica. Pero, como dice Fernández Enguita, (1993) el mismo acto de elegir o seleccionar implica una omisión, puesto que excluye a todo lo demás, que es considerado, por ello, como irrelevante, no digno de ser aprendido ni enseñado. De este modo diríamos que el hecho de que el conocimiento escolar "legítimo" descarte ciertos asuntos viene a ser otra manera en que se impregna de valores ideológicos. En esa misma línea Baudelot y Establet (1999, p.97), afirmaban, que la escuela <<asegura una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa>>. Esta inculcación se realiza de diversas formas; la más aparente, aunque no la más eficaz e importante, es a través de la selección de temas o de valores que se ofrecen como la "verdad", la "cultura", el "saber", el "gusto", etc.; es la forma que, por su carácter explícito, ha atraído -según los citados autores- en mayor medida la actuación de la crítica.

Pero, no es sólo mediante la selección, o no, de los asuntos que deben ser objeto de estudio en el aula cómo la escuela adoctrina, sino que también lo hace cuando al tratar de esos asuntos emite juicios positivos o negativos sobre la realidad. Apple analizó la forma en que se trata el tema del conflicto en los contenidos escolares, observando que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las fuerzas impulsoras de la sociedad, se suele valorar como intrínsecamente malo, trasmitiéndose el mensaje de que deberíamos esforzarnos por eliminarlo de nuestro marco institucional establecido, de manera que el conflicto y la disensión se consideran antitéticos al buen funcionamiento de la sociedad. Lo cual interpreta como una tesis orientada fundamentalmente a legitimar el orden social existente.

En el mismo sentido, Popkewitz (1985) analizó el papel que en los contenidos escolares se atribuye a los indivi-

LA CONVERGENCIA DE LAS IDEAS ILUSTRADAS NO ES DESDEÑABLE EN ESTE PROCESO; GRACIAS A ELLAS SE EXTENDÍA LA CREENCIA DE QUE EL CONOCIMIENTO PERMITIRÍA VER LA LUZ Y HACER FELICES A LOS INDIVIDUOS, DE MANERA QUE LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA ESCOLAR DE MASAS NO SE PRESENTABA O JUSTIFICABA MERAMENTE COMO LA SUSTITUCIÓN DE UNA DOCTRINA —LA DE LA IGLESIA- POR OTRA -LA DEL NUEVO ESTADO-, SINO TAMBIÉN COMO UN AVANCE HACIA EL PROGRESO Y LA FELICIDAD.





El conocimiento escolar no deja de ser una selección de entre muchas posibles, pero una selección que está guiada por valores ideológicos que es necesario descubrir, ya que se presenta como un conocimiento objetivo, neutral y con validez universal.

duos en los procesos sociales, llegando a la conclusión de que se potencia la figura de los líderes y grandes personajes, mientras que el papel de los ciudadanos y de las clases populares se limita a participar en las elecciones o a asistir como espectadores de los hechos histórico-sociales. A este respecto, es sintomático el modo en que aparecen las clases populares en las ilustraciones de los libros de texto (Merchán, 2005).

Esta función ideológica de la escuela, operada a través de la selección de los contenidos y de la valoración de las conductas y las ideas, si bien se manifiesta de manera más evidente en las disciplinas de Ciencias Sociales, y, especialmente en la Geografía, puede advertirse también en otras aparentemente más neutrales. En esos caso, como el de las disciplinas científicas, el tipo de ejemplos con los que se trabaja en el aula o la conceptuación de los problemas que merecen ser estudiados, constituyen el vehículo a me diante el cual se transmite la ideología.

**La formación de la conciencia e identidad a través de las prácticas escolares**

Si bien no puede afirmarse que todo el conocimiento escolar esté impregnado de ideología, los contenidos de la enseñanza constituyen uno de los instrumentos de adoc-

Apple analizó la forma en que se trata el tema del conflicto en los contenidos escolares, observando que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las fuerzas impulsoras de la sociedad, se suele valorar como intrínsecamente malo, trasmitiéndose el mensaje de que deberíamos esforzarnos por eliminarlo de nuestro marco institucional establecido, de manera que el conflicto y la disensión se consideran antitéticos al buen funcionamiento de la sociedad.

trinamiento en la escuela, pero no el único. Para Baudelot y Establet la principal forma en que la escuela inculca la ideología burguesa es a través de las propias prácticas escolares, es decir, mediante la sumisión de los estudiantes a un conjunto de prácticas que constituyen, en su opinión, el ritual material de la ideología burguesa. Más concretamente, ejemplificando esta tesis con situaciones habituales en el contexto escolar, afirman que << Los ejercicios escolares se dan de manera simplemente análoga, como un trabajo, el "trabajo escolar", que es al mismo tiempo presentado (...) como un deber. En el ritual familiar, el cuaderno de notas [las calificaciones] funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es "precio", la recompensa del trabajo cumplido (...) Las prácticas escolares y su ritual son entonces un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica; deberes, disciplina, castigos y recompensas; tras su aparente función educativa técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología burguesa...>> (Baudelot y Establet, 1999, pp.100-101).

En una línea similar hay que citar los trabajos de Bowles y Gintis (1985 y 1999), si bien para estos autores la reproducción cultural necesaria para el mantenimiento del orden social capitalista se realiza en la escuela gracias a la correspondencia que se da entre las relaciones sociales escolares y las relaciones de producción, de manera que, según este punto de vista, los estudiantes irían adiestrándose a lo largo de su vida escolar en las prácticas que van a vivir en el campo económico y social, asumiendo en sus conciencias el lugar que les corresponde; de esta forma los elementos primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica.

Consideraban estos autores que la perpetuación de las relaciones económicas y sociales, de poder y privilegio, no se produce de manera automática sino que es el resultado de la actuación de mecanismos explícitos constituidos al efecto, es decir, del proceso de reproducción. En primera instancia la ley y el poder coercitivo constituyen ya un medio de reproducción, pero parece absurdo atribuir la reproducción exclusivamente a la fuerza. Las leyes que se consideran ilegítimas tienen menos poder coercitivo, el uso desmedido y frecuente de la fuerza pierde efectividad y, en fin, en los casos en que la oposición actúa unida y de forma activa se tiende al cambio estructural o al compromiso. Por lo tanto, << está bien claro que la conciencia de los trabajadores -creencias, valores, concepto de sí mismos, tipos de solidaridad (...)- es fundamental para la perpetuación, validación y buen funcionamiento de las instituciones económicas. La reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia>> (Bowles y Gintis, 1999, p. 146).

Desde su punto de vista, a la institución escolar le corresponde un papel fundamental en esa reproducción de la conciencia y es ésta su principal función, que realiza según el principio de correspondencia. Así, por ejemplo, las relaciones jerárquicas de las empresas se corresponden con las que se desarrollan en el ámbito escolar, siendo más rígidas en los niveles inferiores de la enseñanza -correspondiéndose con los puestos de inferior categoría- que en los superiores -que se corresponden con los puestos directivos. Esta correspondencia se verifica también entre distintos tipos de enseñanza según el entorno social, de manera que en las escuelas a las que acude la población de los estratos inferiores se desarrollan prácticas pedagógicas similares a las que son características de los puestos de trabajo inferiores, mientras que en las escuelas de zonas acomodadas se desarrollarían prácticas pedagógicas más abiertas, en correspondencia también con las características de las relaciones sociales de los puestos de trabajo de superior categoría[1].

LAS DIFERENTES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE SE LLEVAN A CABO EN LAS ESCUELAS SEGÚN LA CLASE SOCIAL DEL ALUMNADO, ES REFLEJO DE LOS DIFERENTES OBJETIVOS Y EXPECTATIVAS QUE TIENEN LOS DIVERSOS AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN -PADRES, ALUMNOS, PROFESORES Y ADMINISTRADORES-, LO CUAL SE EXPLICA POR LA CULTURA DEL ENTORNO EN EL QUE SE SOCIALIZAN PADRES Y ESTUDIANTES, ASÍ COMO POR LA EXPERIENCIA QUE SE ADQUIERE EN EL ÁMBITO LABORAL.

A juicio de Bowles y Gintis las diferentes prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas según la clase social del alumnado, es reflejo de los diferentes objetivos y expectativas que tienen los diversos agentes que intervienen en la educación -padres, alumnos, profesores y administradores-, lo cual se explica por la cultura del entorno en el que se socializan padres y estudiantes, así como por la experiencia que se adquiere en el ámbito laboral. Desde esta perspectiva de la correspondencia, puede decirse que la institución escolar reproduce diferenciadamente una serie de valores y pautas de comportamiento a través de las prácticas pedagógicas dominantes según el contexto sociocultural; de esta forma el sistema educativo se convierte, junto a otros, en un mecanismo de reproducción que sirve a la estabilidad del orden socio-económico.

## ¿Tiene poder la escuela para la formación crítica?

Al considerar que la escuela capitalista persigue en última instancia la formación de conciencias e identidades, es decir, persigue el adoctrinamiento de los alumnos en determinados valores, actitudes y pautas de conducta, y que tiene capacidad para ello, en la perspectiva de la sociología crítica se adoptaba una suerte de funcionalismo que bien podía invertirse. Es decir, si la escuela tiene como función primordial configurar la mente de los alumnos en un determinado sentido –diríamos conservador, obediente y sumiso al orden establecido-, y esto lo hace a través de los contenidos del currículum y las prácticas escolares, sería viable formar otro tipo de conciencia –crítica y comprometida con la transformación social- adoptando otros contenidos escolares y desarrollando otras prácticas y otros métodos de enseñanza. Está tesis constituyó el núcleo de pensamiento de las pedagogías críticas y de las experiencias de renovación pedagógica que se desarrollaron, por ejemplo en España, en los últimos años de la década de los setenta y primeros de los ochenta del pasado siglo.

Efectivamente, en el contexto del tardofranquismo y, anteriormente, del auge del movimiento progresista en todo el mundo, proliferaron los grupos y colectivos de docentes que pusieron en práctica en las aulas el prin-



ESTA IDENTIDAD SE SUSTENTA EN EL CONSUMO Y LA PRODUCTIVIDAD COMO DOGMAS RELIGIOSOS EN LOS QUE SE BASA LA SALVACIÓN PERSONAL Y COLECTIVA, MIENTRAS QUE LA CONCIENCIA SE CONFIGURA CON LA IDEA DE QUE TODO LO QUE SOMOS Y CONSEGUIMOS, O, ESPECIALMENTE, LO QUE NO SOMOS Y NO CONSEGUIMOS, ES OBRA DE TU ESFUERZO Y DEDICACIÓN.

cipio de que la escuela debería y podría servir para otro tipo de educación, una educación que contribuyera al cambio y, consecuentemente, estuviera más comprometida política y socialmente. Esa contribución consistiría, por una parte, en contrarrestar la capacidad de influencia del pensamiento antidemocrático y pro-capitalista y, por otra, en formar a los alumnos una conciencia revolucionaria. Para ello se seleccionaban contenidos escolares alternativos y se utilizan materiales curriculares distintos de los libros de texto convencionales, así como prácticas pedagógicas inspiradas en la tradición de la pedagogía progresista.



**La formación de un nuevo sujeto: ciudadano votante, consumidor y empresario de sí mismo**

Todavía está por hacer un estudio amplio sobre la suerte que corrieron este tipo de iniciativas y qué capacidad tuvieron realmente de lograr sus propósitos; lo cierto es que ya en la década de los noventa el impulso renovador fue menguando, de manera que, frente al sujeto crítico, ha ido ganando terreno la idea de configurar un sujeto que se caracterizaría por su condición de ciudadano-votante. De la mano de la socialdemocracia -paladín de lo que se dio en llamar el pensamiento débil-, a lo largo de los años noventa y primeros del siglo XXI, el discurso sobre la función de la educación en el ámbito de la conciencia se fue escorando hacia esa nueva identidad que, en definitiva, acepte el orden constitucional y social establecido como el mejor de los mundos posibles y encauce toda su posible energía crítica en votar a las supuestas alternativas que se le presentan cada cuatro años.

Ya en nuestros días, el giro cada vez más derechista que vive la política educativa, y la política en general, encarga a la escuela la formación de un nuevo sujeto: el empresario de sí mismo. (Vázquez, 2005; Rizvil y Lingard, 2013). La LOMCE refleja claramente el culto a lo que se ha llamado la empresomanía, el culto a los valores del emprendimiento y la iniciativa individual como motores de la vida económica y social. No se trata tanto de una apuesta por una especie de república de pequeños propietarios, cuanto la de configurar una nueva identidad y una

nueva conciencia. Esta identidad se sustenta en el consumo y la productividad como dogmas religiosos en los que se basa la salvación personal y colectiva, mientras que la conciencia se configura con la idea de que todo lo que somos y conseguimos, o, especialmente, lo que no somos y no conseguimos, es obra de tu esfuerzo y dedicación. A nadie hay que pedir cuenta de los fracasos, del estatus, de la riqueza o de la pobreza, pues, especialmente esto último, es responsabilidad de uno mismo. En definitiva, se trataría de inculcar la creencia de que los individuos somos seres ahistóricos y socialmente descontextualizados, cada uno responsable de su suerte.

## ¿Realmente tiene la escuela la capacidad que se le atribuye para formar las conciencias?

En su trabajo sobre la transformación de la educación en el tiempo, David Hamilton (2008) planteó la tesis de que los cambios en las formas y contenidos de la enseñanza tienen relación con los contextos históricos y sociales en los que se inserta la institución escolar, de manera que en las sucesivas etapas de la historia de la escolarización uno de los factores de cambio es precisamente el tipo de sujeto que se pretende construir. En cierto sentido, a lo largo de los párrafos anteriores se ha tratado de plantear las distintas alternativas que a este respecto se han producido desde los orígenes de la escolarización hasta nuestros días. En todos los casos, aunque con distinta orientación, se parte del supuesto de que una de las más importantes funciones de la escuela es la de transmitir valores, ideología y, en definitiva, la de configurar identidades y conciencias.

Sin embargo algunos autores cuestionan, por una parte, que el análisis funcionalista, crítico o conservador, pueda dar cuenta de la dinámica y el papel de la institución escolar; por otra, se muestran escépticos acerca de la capacidad de la educación escolarizada para llevar adelante propósitos de adoctrinamiento o formación de identidades y conciencias, al menos en la medida en que se le atribuye. Martín Criado (2010), sirviéndose de la teoría de campos, sostiene a este respecto que en el campo escolar intervienen muchas y divergentes fuerzas, de manera que no sería razonable pensar que la institución obedece cabalmente a los designios de las fuerzas dominantes o de las políticas educativas. De hecho es fácil constatar que las reformas educativas generalmente fracasan en buena parte de sus objetivos, o que incluso los esfuerzos innovadores de la pedagogía crítica no corren mejor suerte. La complejidad de los sistemas escolares los convierte en un ámbito de conflictos, presiones y oportunidades en el que, según este autor, la resultante nunca obedece a una sola fuerza y, en todo caso, siempre es inestable.

Además, se tiende a sobrevalorar las posibilidades de la educación para el adoctrinamiento y la formación de conciencias. En este sentido, algunos acontecimientos son bastante expresivos. Es el caso, por ejemplo, del colapso de la Unión Soviética, de la revolución de los claveles en Portugal o del fin de la dictadura franquista: en estos países funcionaron sistemas escolares con fuerte carga doctrinal que, sin embargo, no sirvieron de mucho a la hora de evitar la liquidación de sus sistemas políticos. Por el contario, se tiende a minusvalorar el papel de otras instancias en la configuración del pensamiento, actitudes y sistemas de valores de las personas, dando por supuesto que la formación que se recibe durante el tránsito por la escuela es ajena a otros contextos de socialización y, además, permanece durante toda la vida. Es decir, no sería tanto que los colegios religiosos inculcan la fe sino que los que tienen fe acuden a los colegios religiosos, en los que, ciertamente, se refuerzan los valores del entorno familiar y social, pero, como es conocido en muchos casos, nada garantiza que esas creencias se mantengan a lo largo de la vida.

En conclusión, puede decirse que, efectivamente, los discursos sobre educación, las políticas educativas y las prácticas escolares proyectan sobre los alumnos intencionalidades ideológicas y doctrinarias con vistas a la configuración de las identidades y conciencias que consideran deseables en un marco más amplio de intereses. Sin embargo, esos planes entran en acción en un amplio campo de fuerzas en el que existen otros planes y otros intereses, de manera que el éxito no está garantizado. Naturalmente, desde cualquier posición de compromiso social esto no implica justificar la inacción sino, por el contrario, subrayar la importancia de la intervención en orden a la democratización de la cultura, pues las ideas tienen más posibilidades de convertirse en dominantes cuando no existen otras con las que tengan que confrontarse. La complejidad y dinámica de intereses de la institución escolar la convierte en un instrumento quizás menos permeable y potente de lo que parece para el adoctrinamiento o, también hay que decirlo, para la formación crítica.

La complejidad de los sistemas escolares los convierte en un ámbito de conflictos, presiones y oportunidades en el que, según este autor, la resultante nunca obedece a una sola fuerza y, en todo caso, siempre es inestable.

Además, se tiende a sobrevalorar las posibilidades de la educación para el adoctrinamiento y la formación de conciencias.

La complejidad y dinámica de intereses de la institución escolar la convierte en un instrumento quizás menos permeable y potente de lo que parece para el adoctrinamiento o, también hay que decirlo, para la formación crítica.

**Notas**

[1] A este respecto puede verse un interesante estudio empírico en Anyon, 1999 y Merchán, 2005.


**Bibliografía**

Anyon, J.: *Clase social y conocimiento escolar.* En Fernández Enguita, M. (Ed.): Sociología de la educación. Barcelona: Ariel, 1999, pp. 566-592.

Apple, M.: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Madrid: Paidós, 1996.

Baudelot, Ch. y Establet, R.: *El aparato escolar y la reproducción.* En Fernández Enguita, M. (Ed.): *Sociología de la educación.* Barcelona: Ariel, 1999, pp. 97-101.

Bowles, S. y Gintis, H.: *La instrucción escolar en la América capitalista.* Madrid: Siglo XXI, 1985.

Bowles, S. y Gintis, H.: *Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo.* En Fernández Enguita, M. (Ed.): *Sociología de la educación.* Barcelona: Ariel, 1999, pp. 144-162.

Cuesta, Raimundo: *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo.* Barcelona: Octaedro, 2005.

Fernández Enguita, M.: *La escuela a examen.* Madrid: Eudema, 1993.

Fernández Enguita, M.: (Ed.): *Sociología de la educación.* Barcelona: Ariel, 1999.

Hamilton, David: *Historia de la educación. Origen de la enseñanza formal.* México: Trillas, 2008.

Martín Criado, E.: *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica.* Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2010.

Merchán, F. Javier: *Enseñanza, examen y control.* Barcelona: Octaedro, 2005.

Ortega, Félix (1999): *La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana.* En Fernández Enguita, M.(ed.): *Sociología de la educación.* Madrid: Ariel, 1999, pp. 50-62.

Popkewitz, T.S. (1985): *Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas.* En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 1985, pp. 306-322.

Rizvi, Fazal y Lingard, Bob: *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Madrid: Morata, 2013.

Vázquez García, Francisco: *Tras la autoestima: variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía.* Donostia: Tercera Prensa, 2005.




# La dirección como intervención en el espacio público



JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ MORENO

Director I.E.S. La Azucarera y miembro de Fedicaria-Aragón

En esta contribución se pretende situar la acción de la dirección en un centro escolar en el territorio del pensamiento y la teoría críticas. En tiempos del imperio de los mercaderes (el mercado sólo es la proyección de los intereses de estos sectores hegemónicos), la escuela, y dentro de ella el papel de quienes asumen la responsabilidad de la dirección, cobra una dimensión que nos devuelve al tiempo del Proyecto Moderno en su versión emancipadora. En la institución escolar vivimos tiempos de desierto, donde la inercia es la fuerza dominante y la conformidad en la rutina el naufragio de la educación. La tarea urgente pasa por frenar las tendencias a convertir los centros en pésimos remedos de empresas, y combatir activamente por desmontar las trampas de un sistema no democrático.




LA ESCUELA HA DE AFIRMAR SU CONDICIÓN, MÁS QUE DE ESPACIO PARA LA INSTRUCCIÓN (EN TODOS LOS VERICUETOS DE SENTIDO QUE NACEN DE ESTA PALABRA), DE PRIMER ESPACIO PÚBLICO, PRIMERA DE LAS ÁGORAS EN LAS QUE EL ALUMNADO SE ADENTRA PARA FORMARSE COMO SUJETO DE SOBERANÍA Y, POR ENDE, CIUDADANO/A QUE HA DE APRENDER A SER EN Y ACTUAR EN EL ESPACIO PÚBLICO.

Ser y actuar en el espacio público. Señalaba Bauman (Bauman, 2007, p. 39) que una de las tareas más urgentes en la educación es la de la reconstrucción de un espacio público que está siendo erosionado de manera extremadamente grave por los sectores neocon en su decidida destrucción del modelo democrático de Estado. El sociólogo polaco definía ese espacio público como <<un espacio en el que hombres y mujeres puedan entablar un diálogo continuo entre lo que es personal y lo que es colectivo, entre los intereses comunes y los particulares, entre los derechos y los deberes>>. Esta idea se relaciona con otra que el mismo autor desarrollaba en una de sus obras más relevantes (Bauman, 2002, p. 117) en la que nos urgía a <<reconstruir el ágora para ponerla en condiciones de cumplir con su tarea>>. Lo primero que deseo afirmar en esta breve contribución es la conciencia cada vez más poderosa de que la escuela ha de afirmar su condición, más que de espacio para la instrucción (en todos los vericuetos de sentido que nacen de esta palabra), de primer espacio público, primera de las ágoras en las que el alumnado se adentra para formarse como sujeto de soberanía y, por ende, ciudadano/a que ha de aprender a ser en y actuar en el espacio público como se pone de relieve un artículo de Paz Gimeno (Gimeno, 2012) donde se recogen las reflexiones de la Teoría Crítica en torno a la sociedad civil entendida como <<un conjunto de ciudadanos, más o menos organizados, que son capaces de articular argumentadamente unas opiniones en un espacio público para reclamar una transformación en las instituciones sociales y en las concepciones del pensamiento dominante>>.

Dos tareas urgentes. Como podrá entender el lector, de lo dicho en el párrafo anterior se infiere ya una línea de actuación y de compromiso que entiende la necesidad imperiosa de retomar el horizonte del fallido Proyecto Moderno de hacer de la educación un puntal en los procesos emancipadores que sólo pueden tener sentido desde la constitución de una ciudadanía crítica que se sitúa en el espacio público para convertirlo en ágora más que en espectáculo-escaparate. Sentir la escuela como el primero de esos espacios públicos, ágora de formación de una ciudadanía que es consciente de su soberanía y hace un uso responsable de ella, no es tarea fácil. A pesar de que en todos los frontispicios de las leyes educativas, incluso en el último borrador de la LOMCE, se afirme como fin de la educación la formación de personas críticas que ejerzan responsablemente la ciudadanía, conseguir que estas palabras se transformen en realidad no resulta sencillo. Ni les interesa a los grupos hegemónicos, esos que siempre entienden poder en clave de dominación, ni, desgraciadamente, le interesa demasiado a una escuela rumiante que sigue anclada en los vicios que denunciara Nietzsche en las postrimerías del XIX: apostar por la tarea absurda de dar vida a <<compendios encarnados o enciclopedias ambulantes>> (Nietzsche, 1999, p. 80)

La dirección de un centro público, un deseo de horizontes lejanos y desgarros cotidianos. Se me habrá de

> La función directiva te permite vivir en primera persona esa lucha por reconquistar el ágora y por ser y actuar en el espacio público.



permitir que más que remitirme a modelos teóricos me deje llevar aquí de la experiencia personal, quizá no tan rica en conceptos brillantes, pero sí en las entretelas y desgarros de un puesto que, las más de las veces, es visto con recelo. Ejercer la función directiva te permite vivir en primera persona esa lucha por reconquistar el ágora y por ser y actuar en el espacio público. Y desde el primer momento uno es conocedor del juego y de sus reglas: no estás aquí para crear problemas, has sido nombrado para solucionar(nos) los problemas. Eres, pues, gestor y dique. Una especie de vicario en primera línea de esa correa de transmisión que bajo el imperativo de la obediencia hace que se cumplan las instrucciones (De la obediencia, era el encabezamiento de una carta que me dirigió un inspector para hacerme ver que no estaba cumpliendo con el encargo). Desde el primer momento, que nadie se lleve a engaño, la persona que aspira a la dirección de un centro tiene respuestas a todas las preguntas posibles: por qué, para qué, cómo entiende su función... La dirección es una opción, nace de una elección, de ahí que el ejercicio de esta función sea todo menos una sorpresa. Es verdad que los horizontes que mueven el deseo son horizontes lejanos. La aspiración que, por ejemplo en mi caso, me lleva a asumir esta tarea sé que me conduce más a la frustración que al disfrute, pero al mismo tiempo, día a día, compruebo que estar en ese puesto te otorga un micropoder que no ha de ser desdeñado. Puedes actuar. Tal vez poco. Pero puedes.



La compartimentación, los particularismos, las jerarquizaciones... son a menudo fuerzas centrífugas que como corrientes subterráneas circulan por los centros educativos conformando modelos sociales que casi parecen un calco modernizado de sociedades feudales.

Tiempos exigentes que fuerzan a posicionamientos claros. Quienes participamos de eso que se ha dado en llamar pensamiento crítico sabemos que éste es situación y ésta es, ante todo, disposición para la acción. Quienes formamos parte de una plataforma de pensamiento crítico como es Fedicaria sabemos también que la tarea de la crítica implica un estar en la teoría y en la práctica. No entre una y otra, sino en ambas a la vez en un proceso de permanente autogeneración del sujeto. La dirección de un centro te posibilita situarte en ambas dimensiones y, sobre todo, poder tomar iniciativas, algo que es extremadamente importante en un cuerpo, el docente, que como señaló Lipovestki (Lipovetski, 1986, p. 38-39), es un cuerpo momificado en sus rutinas e inercias, en esos hábitos ligados al corpus profesional. Y tomar iniciativas en una institución, la escuela, más llamada a conformar, en todos los sentidos de este término, que a estimular el deseo de ser sujetos con voluntad soberana nacida de la responsabilidad democrática. Y, por supuesto, te permite estar en un lugar privilegiado para la acción en un momento histórico como el que estamos viviendo, en el que el desguace de lo público y la privatización de lo social se convierte en una amenaza para las aspiraciones democráticas de un calado similar al que se vivió durante los tiempos de Weimar. Pero es momento de entrar en detalle a señalar que significa ejercer la acción directiva en el marco de lo que acabo de bosquejar.

La tarea de asumir la responsabilidad de la dirección de un centro educativo público es, ante todo, una decisión personal que no debe quedar como mera anécdota, pues en ella, en gran medida, reside el estilo de acción que se va a desarrollar. La dimensión pública de esa acción es innegable y, por lo tanto, la exigencia de no dejarse llevar exclusivamente por un compromiso con lo que Sennett denominaba <<sus singulares vitales y emocionales particulares>> (Sennett, 2002, p.23) sino por un compromiso con lo público, con la *res pública*. Así expresado puede sonar grandilocuente, pero mucho me temo que quien piense de esta manera sólo está reproduciendo los esquemas de una sociedad vaciada de contenido público y por ende una sociedad zombie, muerta viviente.

De hecho, una dirección que trabaje en la línea argumental que se sustenta en los principios emanados de la Teoría Crítica no puede confundirse ni conformarse con el trabajo de gestión burocrática o con la, todavía más mezquina, tarea de enviado (un a modo de mini-visir) de la administración en fase de méritos para ascender en el escalafón jerárquico. La dirección de un centro público tiene, de primeras, una responsabilidad traducida en un deber que a su vez se concreta en tareas complejas que se encuadran en un marco preciso: dotar de sentido al concepto mismo de espacio público que es la escuela y al concepto de comunidad. El ya citado Sennett señalaba que <<una res publica se mantiene en general para aquellos vínculos de asociación y compromiso mutuo que existen entre personas que no se encuentran unidas por lazos de familia o de asociación íntima>> (Sennett, 2002, p. 20) O lo que es lo mismo, no existe espacio público, no tiene sentido hablar de una sociedad si no se dan las circunstancias que propicien la presencia de sujetos en una relación de interacción social permanente (en la que, por supuesto, caben las relaciones de -micro- poder, las relaciones de dominio o las relaciones basadas en la pugna entre intereses contrapuestos). La primera tarea de una dirección radica en hacer posible la existencia de esos sujetos, dar cauces para la expresión de esas relaciones sociales y actuar sobre éstas para imponer el primado de lo justo, de la simetría derivada de unos derechos que no sitúan a nadie por encima del otro. La segunda tarea, muy ligada a la anterior, tiene que ver con un control preciso sobre la circulación y confrontación de intereses. En ambos casos, como he señalado, no se trata de deberes abstractos, sino de un compromiso diario con la acción.

Existe una tercera tarea que de modo genérico me gusta denominar la permanente intervención en las texturas de la *cotidianeidad*. Proximidad. Visibilidad.

Incentivar la participación de las familias y del alumnado, pero también la del Personal de Administración y Servicios y, cómo no, la del propio Ayuntamiento, pasa, en muchos caso, por explicar sin demasiadas palabras y sí con muchos actos que ese foro no es un espacio rutinario investido tan sólo de la desvaída vida que concede lo burocrático.



El día a día es rico en situaciones que exigen de quien ha asumido la responsabilidad de garantizar el funcionamiento de ese espacio público y la viabilidad de un juego de relaciones interpersonales basado en la justicia, actuaciones inmediatas que han de ser, y nunca mejor dicho, extremadamente didácticas. Y es que en todo el juego de tareas que hemos de desarrollar nunca se ha de perder de vista que la mayor parte de los sujetos que coexisten en esa comunidad, esa sociedad concreta, son personas en proceso de formación como ciudadanía democrática. Aprenden a convivir en un sistema de relaciones sociales desde la pura praxis de ese vivir en interacción permanente.

Un centro, per se, no es una comunidad. Esto no nace de ninguna reflexión teórica sino de la más viva experiencia de casi 30 años moviéndome en los centros a este lado de la tiza. La compartimentación, los particularismos, las jerarquizaciones... son a menudo fuerzas centrífugas que como corrientes subterráneas circulan por los centros educativos conformando modelos sociales que casi parecen un calco modernizado de sociedades feudales. Y no debe de extrañarnos esto, pues en sí es o tiene que ver con la cultura escolar tradicional empapada en academicismo y que, por lo tanto, convierte a los Departamentos Didácticos en señoríos jurisdiccionales que normalmente confunden identidad e intereses y que tienden a afirmarse desde una política de compartimentos estancos y de relaciones jerarquizadas. En muchos centros el reparto de la asignación económica, por ejemplo, se realiza a partir de complejas y extrañas fórmulas matemáticas que tras la coartada de la objetividad y de la proporcionalidad esconden el rostro del primado del feudo. Es complejo, pero no imposible y sí imprescindible ir hacia una práctica que desde un primer momento dé visibilidad y fuerza al sentido de lo público no como un bien compartimentado, ni siquiera repartido desde la justicia matemática, sino como un patrimonio común que se usa no para el disfrute de un sector concreto sino para el enriquecimiento de los procesos que se dan en el centro. Puede parecer una estupidez, pero entiendo que ésta es una de las primeras

cosas que desde una dirección firmemente comprometida con los valores democráticos y el sentido de lo público ha de abordarse. Supone lanzar un mensaje claro y dar un paso hacia todo lo que se ha de derivar posteriormente.

Cuestionar las relaciones de poder como fuerzas ancladas en las tradiciones de una educación instructora que inculca obediencia disfrazada de respeto. Otro de los aspectos importantes que ha de establecerse como pauta de actuación en el seno de una comunidad educativa desde la acción de una dirección democrática es establecer un campo de relaciones donde desde la singularidad, ahora sí, de las funciones y roles que cada estamento de esa comunidad tiene se tienda a evitar relaciones de poder establecidas como relaciones de dominación. En este sentido las líneas de actuación suponen un esfuerzo mayor aún que en lo relativo al bien común del que hablaba en el anterior párrafo. No me refiero aquí a anular el conflicto, pues toda relación social que se precie es en y desde el conflicto (un poderoso motor de aprendizaje, por otra parte). Pero sí a luchar, en primer lugar, por construir un marco de relaciones basado en el diálogo muy en la línea de la apuesta de Habermas por la acción comunicativa como base de una cultura democrática. Y esto, como es lógico, implica definir bien los ámbitos, dar cauce a espacios de encuentro entre sectores que, al menos desde el trato que les depare la dirección, se sientan como iguales desde sus diferencias. El terreno de actuación en este caso se sitúa en varios niveles: por un lado reforzar la identidad de los Consejos Escolares como verdaderos órganos de gobierno del centro en el que todos los sectores, desigualmente representados se dirá, y es cierto, contando con la misma información puedan analizar, debatir, y buscar los consensos para tomar decisiones importantes en la vida de esa sociedad que es el centro. Incentivar la participación de las familias y del alumnado, pero también la del Personal de Administración y Servicios y, cómo no, la del propio Ayuntamiento, pasa, en muchos caso, por explicar sin demasiadas palabras y sí con muchos actos que ese foro no es un espacio rutinario investido tan sólo de la desvaída vida que concede lo burocrático.

Suele ser un lugar común muy extendido el señalar que en los centros educativos el alumnado es el sujeto, no el objeto, de una formación en valores cívicos que han de sustentarse desde los principios democráticos. Han de aprender a ser en el espacio público. Digo que es un



LA PARTICIPACIÓN ES, EN MUCHAS OCASIONES, LA GRAN AUSENTE DE LA VIDA DE LOS CENTROS QUE, DE ESA MANERA, TIENDEN A CONVERTIRSE EN DESIERTOS DONDE IMPERA LA RUTINA Y LA REPETICIÓN MECÁNICA DE UNOS RITUALES AL SERVICIO DE LA CONFORMACIÓN DE SERES CONFORMADOS.




Lanzar dardos que de tener éxito moverán a una revitalización de los claustros, a una crisis de la conformidad en la rutina de un habitus implantado, a un relanzamiento de la crítica creativa que, al estilo de las derivas situacionistas si se quiere, proponga posibilidades de transformación.

lugar común no porque considere que no es cierto, sino por entender que no son sólo ellos y ellas quienes tienen que aprender a ser en lo público. Me temo que, situados en las coordenadas históricas concretas que estamos viviendo, somos todos los que hemos de aprender o reaprender a ser en el espacio público. La participación es condición indispensable para la vida de lo público. Sin ella, y como nos recordaba el ya citado Sennett, todos los comportamientos sociales tienden a ritualizarse y, por ende, a desvitalizarse. Y la participación es, en muchas ocasiones, la gran ausente de la vida de los centros que, de esa manera, tienden a convertirse en desiertos donde impera la rutina y la repetición mecánica de unos rituales al servicio de la conformación de seres conformados.

Un segundo nivel. Reavivar las llamas de un fuego casi extinguido. La tarea de la dirección supone, para quienes seguimos creyendo en la responsabilidad de la educación con la formación de soberanías responsables, un reto que pasa por luchar contracorriente. De alguna manera apelo, aquí, a la recuperación de esa excelente metáfora, el viejo topo, que puede caracterizar el poder de la acción de una dirección comprometida con los valores de la democracia real. Paz Gimeno, en el artículo que vengo citando, recupera una categoría que procede de Hans Joas: la "acción creativa" que se traduce en "buscar las fisuras del sistema (...) (y) favorecer situaciones donde se ensayen acciones críticas, donde los alumnos (pero no sólo ellos) puedan poner en contacto las visiones oficiales o dominantes con perspectivas alternativas" (Paz Gimeno, 2012, p. 51). Buscar fisuras, convertirlas, si es posible, en grietas y desde ellas ir hacia la construcción de situaciones que desde la reflexión compartida, desde el diálogo franco, tracen la cartografía de unos problemas relevantes que desde el ámbito concreto y específico de la cultura y la institución escolar puedan movernos al cuestionamiento de un modelo social y a la afirmación de posibilidades de transformación de dicho modelo. No deseo utilizar aquí el término de liderazgo que tan a menudo se utiliza para definir a las personas que asumen la dirección de un centro y que, al menos en la era del imperio del mercado, suelen esconder las más de las veces apelaciones a funciones muy ligadas a la gestión empresarial. Es otra cosa. Una dirección que asuma el papel que yo le asigno ha de comprometerse con un permanente batallar por hacer aflorar las contradicciones inherentes al sistema social desde el desvelamiento de la trastienda de la cultura escolar y de la institución escuela. Lanzar dardos que de tener éxito moverán a una revitalización de los claustros, a una crisis de la conformidad en la rutina de un habitus implantado, a un relanzamiento de la crítica creativa que, al estilo de las derivas situacionistas si se quiere, proponga posibilidades de transformación. Es evidente que ni esto permite hacer amigos, ni se acomoda a lo que la Administración desea de un cuerpo de directores que se pretende profesionalizar para atarlo, más aún, a una maquinaria burocrática al servicio de los intereses de los grupos hegemónicos.

Pero claro que es posible. Todo esto es posible, aunque es cierto que requiere de estrategias y de apoyos. En esto, también, la escuela es un microcosmos que reproduce las tensiones que se dan en el espacio social. Hay que tejer redes, fomentar la acción de los sectores más animados




a ir al fondo de las fisuras para, sin miedo, convertirlas en esas grietas que, al menos, nos permitan escapar de la quietud quejumbrosa. No desearía haber dado la impresión aquí de que convierto la figura de los cargos directivos de un centro educativo en nada que podamos cifrar bien en la superioridad ética o bien en la casi tarea de héroes. Los cargos directivos son, no lo olvidemos y luchemos porque sigan siéndolo, educadores que proceden, y sería deseable que volvieran tras un período máximo de estancia en el cargo, al propio claustro, a esa comunidad educativa. Docentes. No gestores. Sujetos soberanos animados por el deseo de ser en y desde lo social, en y desde lo público. Las palabras de Roberto Rossellini (Rossellini, 1979, p.55) siguen teniendo vigencia: <<la historia nos enseña que, tradicionalmente, los sistemas educativos que se ha institucionalizado, con más o menos variantes, tuvieron como fin principal el de integrarnos y adaptarnos a las estructuras sociales creadas por nosotros mismos en detrimento de>> la soberanía democrática. La dirección de un centro educativo se sostiene desde el reto de poner en cuestión esas tradiciones, de quebrar el habitus, concepto debido a Bourdieu y que designa a ese conjunto de esquemas estructurantes a partir de los cuales los sujetos acaban conformados en su forma de percibir la realidad y de intervenir en ella. Modelados, automatizados. Agitar, problematizar, cuestionar..., la acción creativa de una dirección que no sea remedo de burocracia o de gestión empresarial no puede sino caminar por esos senderos.

**Bibliografía**


Bauman, Zygmunt: *Els reptes de l'educatió en la modernitat líquida.* Barcelona: Arcadia, 2007.

Bauman, Zygmunt: *En busca de la política.* México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Gimeno Lorente: *Paz. La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y disgresiones sobre su vigencia para una educación crítica.* Revista Con-Ciencia Social, Nº 16. Sevilla: Editorial Diada. 2012.

Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Barcelona. Editorial Anagrama, 1986.

Nietzsche, Friedrich: *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida. II Intempestiva.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1999.

Rossellini, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1979.

Sennett, Richard: *El declive del hombre público.* Barcelona: Editorial Península, 2002.



# *Nueva cara de la represión*


F R A N C I S C O S A Ú L T A L A V E R A C A R B A L L O

Abogado, Asesoría Jurídica de la Madrid-Castilla La Mancha y Extremadura de la CGT



En el presente artículo, el autor describe una visión personal pero cimentada en su condición de abogado en ejercicio, de la presión que el Estado en su conjunto ejerce sobre los colectivos u organizaciones que reivindican un cambio en las políticas sociales. Esta situación actual que vivimos solo puede calificarse como represiva, oscura y por definición injusta.

Uso desmedido de la fuerza por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad de los diferentes Estados miembros, como réplica a los actos de indignación social por las políticas de austeridad y de recortes.



Para poder afrontar, a través de un juicio crítico y racional, la postulación que hago en este artículo sobre el hecho, creo que incontestable, de la situación actual de represión en el que vive la sociedad de forma general y por tanto, con una afectación clara y manifiesta de los individuos que en la misma se integran, los cuales no llegan a percibir en su magnitud el cambio del modelo social que se está implementado, quizás el día que la sociedad despierte no pueda desandar el camino que no ha elegido sino el que le han impuesto unos pocos, acudiré de forma constante a los datos que sobre la materia de análisis han publicado los diferentes organismos públicos y privados que he podido consultar.

Comenzamos ya nuestro artículo desgranando qué debemos de entender por represión, para ello acudiremos, como no podría ser de otro modo, a la definición que el Diccionario de la Lengua Española nos facilita: Represión es. 1. Acción y efecto de represar. 2. Que reprime el ejercicio de las libertades 3. Que reprime con energía o violencia las alteraciones del orden público, manifestaciones, protestas, etc. Es curioso como en la definición lingüística de represión, se interrelacionan principios básicos consagrados por nuestra constitución - Capitulo II Sección Primera de los Derechos Fundamentales y de las Libertades Públicas, artículo 15 a 29 - como el ejercicio de las libertades ideológicas, y el derecho a reunirse, con las palabras energía y violencia, como si no existiera ni tan si quiera desde el lenguaje una forma de afrontar o solventar, en un justo equilibro de posiciones, el derecho de ejercer nuestras libertades, a manifestarnos o, a protestar contra lo que consideremos injusto y la reacción de aquellos otros que se consideran atacados por la verbalización del malestar social.

## La represión, respuesta al malestar social

Buena cuenta de ello podemos inferirla de la aprobación, por el actual Gobierno del Partido Popular, de los

Presupuestos Generales del Estado para el año 2013, en donde figura una asignación para el Ministerio del Interior cifrada en la cantidad de 3,26 millones de euros[1], para la compra y adquisición de Material Antidisturbios y Equipamientos Específicos de Protección y Defensa para los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, elevación que podemos tildar de colosal si la comparamos con la partida aprobada para el año 2.012, por el anterior gobierno de la nación y de signo distinto, en la cantidad de 173.670 euros anuales.

Es más, la partida presupuestaria inicialmente aprobada prevé un gasto para los ejercicios comprendidos entre el 2.014 al 2.015 de 3,24 millones de euros[1], sólo se contempla volver a niveles de gasto en material antidisturbios y equipamientos específicos de protección y defensa parecidos a los de los años 2.011 o 2.012 en el año 2.016, coincidiendo con el fin de la legislatura del partido político que en la actualidad ostenta el poder, casualidad o no, da a entender cual es la postura oficial ante el ejercicio reivindicativo de los derechos de la ciudadanía, y sobre todo, cual va a ser su respuesta a esa situación, imaginando un escenario de protestas y de rebelión social que entienden son contrarios a los intereses "económicos" que protegen. Desde mi ignorancia, considero que es más fácil acudir al mecanismo de la fuerza y por tanto de la represión, que pararse a reflexionar un momento por quien nos gobierna, si las medidas que se están adoptando, a través de la promulgación de nuevas leyes o la aplicación de otras que son potencialmente injustas para el colectivo al que van encaminadas, y que normalmente son a la vez el eslabón más débil de la sociedad, no hace más que acrecentar el desequilibrio social dentro la comunidad, creando mayor malestar y por consiguiente más protestas, generando a su vez una respuesta automática y única con el fin de controlar esa desazón social a través de un uso desmedido y desproporcionado de la fuerza.

En este sentido, encontramos el último informe publicado por Amnistía Internacional en octubre del 2.012[2], sobre la "Actuación Policial en las Manifestaciones en la Unión Europea", se incide en el mismo en la idea, que



> Según la ONU, el uso de la fuerza siempre debe de ser un remedio excepcional y proporcional al hecho que se pretende limitar, garantizando el respeto a la dignidad humana.

sobrevuela las líneas anteriores de este artículo, de un uso desmedido de la fuerza por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad de los diferentes Estados miembros, como réplica a los actos de indignación social por las políticas de austeridad y de recortes en los servicios públicos que se estaban llevando a cabo por los diferentes países de la Unión Europea, siendo España un alumno aventajado en todo aquello que ha supuesto limitar o acotar las fronteras del llamado estado social y democrático de derecho, siendo una verdadera pena que solo copiemos lo malo y no nos adelantemos nunca en lo bueno. Es decir, existe un verdadero interés por parte de todos los gobiernos, del denominado primer mundo, de frenar la avalancha de protestas que a nivel europeo se han desencadenado y las que aún quedarán por llegar..., pero a través de un denominador común que es el uso de la fuerza indiscriminada, permitiendo a mi modo de ver, que la Policía tenga una verdadera patente de corso para reducir, identificar, agredir o detener a quien únicamente expresaba su descontento ante la situación actual, es decir, lo que no se puede ganar con la razón o con la explicación de porqué se adopta una determinada política que daña a muchos y beneficia a unos pocos, quizás porque lo injusto no tiene explicación, se hace con el empleo de la fuerza institucional, utilizando además efectivos y medios materiales que deberían de estar al servicio de toda la ciudadanía, para imponer o más bien acallar aquellos focos o hervidores sociales que se revelan y protestan contra las medidas que consideran injustas, creando con ello un distanciamiento cada vez mayor entre gran parte de la sociedad, la más débil, expuesta y sin duda más numerosa, a sufrir en primera persona la irradiación de esas medidas y recortes sociales.



Recordemos que las normas internacionales limitan el uso de la fuerza, en este sentido el Código de Conducta de la ONU para Funcionarios encargados de hacer cumplir la Ley, aprobado por la Asamblea General en su resolución 34/169, de 17 de diciembre de 1979, establece en su artículo 2 que *"En el desempeño de sus tareas, los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley respetarán y protegerán la dignidad humana y mantendrán y defenderán los derechos humanos de todas las personas"* y en su artículo 3 *"Los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley podrán usar la fuerza sólo cuando sea estrictamente necesario y en la medida que lo requiera el desempeño de sus tareas",* la conjunción de ambos preceptos fija la idea de que el uso de la fuerza siempre debe de ser un remedio excepcional y proporcional al hecho que se pretende limitar, garantizando el respeto a la dignidad humana como valor máximo y primordial, siendo precisamente la labor principal de los funcionarios policiales velar y proteger ese principio básico a la dignidad humana, entendiendo que el actual contorno en el que se mueven los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, incluidos los españoles se encuentran fuera de los limites expresados por el Código de Conducta de la ONU.

## Malas prácticas policiales

No es objeto de este artículo demonizar a todo el colectivo de personas que conforman los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado Español, ya que entiendo que existirán excepciones y en algunas ocasiones aciertos en sus investigaciones, pero sí denuncio, que con relativa frecuencia, se acude a un uso desmedido de la fuerza para contro-

> PARECE ABSOLUTAMENTE DESMEDIDO EL GASTO QUE EL ACTUAL GOBIERNO DE LA NACIÓN HA REALIZADO PARA DOTAR A SUS AGENTES DE SEGURIDAD DE MATERIAL ANTIDISTURBIOS Y DE PROTECCIÓN.




lar o disolver manifestaciones o concentraciones de ciudadanos que solo quieren expresar su malestar o defender sus ideas sean estas acordes o no con el ideario del partido político en el poder, la única forma de que esos abusos policiales no se repitan es que se dotara al poder judicial, como garante último de la legalidad de los mecanismo necesarios para llevar a cabo una investigación objetiva y veraz, sin partidismos de ninguna clase, de las posibles infracciones administrativas o incluso penales que los agentes pudieran cometer en el desarrollo de sus funciones, para limitar y abolir en su día de forma definitiva la arbitrariedad e impunidad con la que actúan en determinadas ocasiones, citaremos textualmente la recomendación de Buenas Prácticas para los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley con funciones de control del orden público de las manifestaciones, que se cita en el informe de Amnistía Internacional al que antes hacíamos alusión, dice así:

*"Rendir Cuentas a la ciudadanía y al poder judicial de todas las operaciones.*

*• El uso de la fuerza en una reunión pública debe ser siempre objeto de examen y si, corresponde, de investigación y de sanción disciplinaria o penal.*

*• Las denuncias contra la policía deben investigarse de manera efectiva e imparcial y si corresponde, resolverse con sanciones disciplinarias o penales.*

*• Ha de poder identificarse a los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley (por su nombre o su número de placa) durante las operaciones de orden público. Debe dictarse órdenes ejecutables para garantizar el cumplimiento de la obligación de llevar tales placas. El equipo protector de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, no como medio de ocultar su identidad"*

Por desgracia ninguna de las citadas recomendaciones son tomadas en cuenta por la Unidades de Intervención Policial de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado que acuden a las concentraciones y manifestaciones, lo que sin duda dificulta la posibilidad de identificar aquellos agentes que dentro de una intervención policial en la mismas sobrepasen los límites de proporcionalidad e idoneidad en el uso de la fuerza y de la violencia, que siempre debe de ser el último recurso a utilizar.

Y más cuando los únicos datos fiables que están publicados hasta la fecha de cierre de este artículo sobre el número de manifestaciones y concentraciones que anualmente se desarrollan en el territorial español, no indican que en las mismas se produzcan un número elevado de incidencias graves que hicieran necesario la intervención de un operativo policial, así el número de manifestaciones que se desarrollaron el año 2.011, (última fecha publicada por el Ministerio del Interior) alcanzó una cifra total de 21.297[3], siendo las incidencias registradas 368, consistiendo las mismas en: corte de tráfico 276, corte de vía férrea 9, daños a instalaciones 29, coacciones/retenciones 29, actuación FF.SS 17, heridos 7, detenidos 1.

Por tanto, a juicio de quien suscribe, parece absolutamente desmedido el gasto que el actual Gobierno de la nación ha realizado para dotar a sus agentes de seguridad de material antidisturbios y de protección, parecería si pecáramos de malicia que estuvieran armando un ejército, más en la situación económica negativa en la que por







desgracia nos vemos sumergidos, donde las políticas de intervención del Estado se dirigen a adelgazar el estado social tal y como estaba hasta ahora concebido, solamente hay que asomarse a diario a los medios de comunicación para constatar esta realidad, privatizaciones encubiertas de la Sanidad, recortes en Educación, cierre de Televisiones Autonómicas, etc..., más rentas obtendría la sociedad si ese capital se empleara, precisamente, en apuntalar el bienestar de la comunidad.

**Ciudadanos bajo sospecha**

Dentro de este contexto de vigilancia, ya no exclusivamente focalizado en la violencia o empleo de la fuerza durante el desarrollo de las manifestaciones, de los grupos o colectivos que protestan o que no asumen una posición pasiva e indiferente ante la actual situación, quiero hacerme eco de un acuerdo adoptado por la Junta de Gobierno del Colegio de Abogados de Madrid de fecha 4 de marzo del 2.013[4], que define a la perfección como se están señalizando o marcando como objetivos por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado a las personas que integran o en este caso defienden a esos grupos que según su parecer merecen ser observados y controlados, el Acuerdo es el siguiente:

*La Comisión Ejecutiva de la Junta de Gobierno del Colegio de Abogados de Madrid, en reunión urgente celebrada el pasado 4 de marzo, ha concedido el amparo colegial solicitado por un letrado a quien en diligencias policiales y con ocasión del derecho de defensa de su cliente detenido, se le identificaba con las causas que defiende y se le calificaba por las acciones de sus patrocinados, proceder que vulnera el derecho de defensa y atenta gravemente al respeto y consideración debidos a la profesión.*

*En virtud del amparo colegial concedido, la Comisión Ejecutiva de la Junta de Gobierno acordó:*

*1º.- Trasladar de forma inmediata a la Delegada del Gobierno en Madrid su protesta por la actuación policial reseñada.*

*2º.- Solicitar a la Delegada del Gobierno en Madrid el inicio de la pertinente investigación sobre los hechos denunciados y la depuración de las responsabilidades disciplinarias de los funcionarios policiales actuantes.*

*3º.- Requerir a la Delegada del Gobierno en Madrid información sobre la posible existencia de listados de letrados en los que pudieran ser clasificados en atención a los clientes cuya defensa asumen o hayan asumido, y la*



*remisión a todas las Comisarías de Madrid de instrucciones para que en ninguna de las actuaciones en que intervenga un abogado viertan manifestaciones tendentes a identificarle con sus clientes y a calificarle por las causas en las que actúe, y menos aun dejando constancia escrita en diligencias policiales que forman parte del atestado.*

*La Comisión Ejecutiva decidió igualmente dar traslado de su acuerdo al Ministro del Interior, a la Defensora del Pueblo y al titular del Juzgado de Instrucción destinatario del atestado del que formaban parte las diligencias policiales reseñadas, y reclamar de los abogados del Colegio de Madrid el traslado a la Junta de Gobierno de cuantas actuaciones puedan vulnerar el derecho defensa, para su inmediata y eficaz protección.*

La gravedad de los hechos denunciado por el Colegio de Abogados de Madrid ante la Delegación de Gobierno de la capital, radica en la circunstancia de que en el atestado policial instruido para el enjuiciamiento de unos hechos presuntamente delictivos, se realizaba una clasificación del propio abogado defensor como sujeto bajo sospecha y entiendo que como elemento de valoración de la imputabilidad de su cliente, es decir si la Policía dentro de su marco de actuación realiza una detención, que en principio debemos de entender que es legítima, de una persona porque considera que la misma puede pertenecer a un determinado grupo o colectivo y que estos a su vez pueden ser los autores de presuntas infracciones penales, el hecho de que le defienda un abogado determinado para la policía es un indicio añadido a su culpabilidad, lo que sin duda choca frontalmente con el mandato contenido en el artículo 24 de la Constitución, debiendo ser dicha actuación policial cercenada de raíz por la propia Delegación de

El hecho de que le defienda un abogado determinado para la policía es un indicio añadido a su culpabilidad.

Gobierno a través de la Dirección General de la Policía y Guardia Civil, aunque la verdad tomando en consideración los antecedentes que a continuación describiré no tengo mucha fe en que estas conductas sean reprobadas.

La reflexión más preocupante que me genera el conocimiento de estos hechos es precisamente lo que comentaba con anterioridad, es la idea de división, de crear dos bandos, de posicionar a las personas en función de su ideología, de su comportamiento ante los cambios que estamos viviendo, en definitiva de crear dos sociedades en la que una intentan controlar a la otra, de perseguirla, de vigilarla, de atemorizarla.

Concluyo este artículo trascribiendo parte de la fundamentación jurídica incluida en la Resolución de la Delegación de Gobierno de Madrid de fecha 6 de noviembre del 2.012, firmada por el Jefe de Servicio de Seguridad Ciudadana notificada precisamente a la Confederación Regional de Madrid, Castilla La Mancha y Extremadura de la Confederación General del Trabajo, en la que se nos notificaba la modificación del itinerario previsto para la celebración de la manifestación convocada por la CGT, junto con el Sindicato de Artes Gráficas, Comunicaciones y Espectáculos de la CNT para el día 14 de noviembre del 2.012, los motivos que la Delegación de Gobierno esgrimía no hacen más que apostillar la opinión que he vertido en esta líneas y descalifican por si mismas a una institución que entiendo no está para realizar valoraciones tan subjetivas, rayando incluso el ilícito penal, pero que ejemplifican a la perfección su parecer imaginario de lo que representan organizaciones como CGT y CNT, dice así el fundamento jurídico séptimo:

*"Existen además razones de orden público que hacen que, en el momento actual y atendiendo a los antecedentes recientes, sea desaconsejable la terminación de una manifestación en la Plaza de Neptuno, en un día en que está reunido el Congreso de los Diputados.*

*En convocatoria de manifestaciones reciente de 25-09-1012 (identificado el convocante), y 27-09-2012 y 29-09-*

*2012 (ya sin comunicación previa), personas de militancia anarquista (idéntica a las de las organizaciones CNT y CGT según consta en los propios estatutos de éstas), se produjeron graves alteraciones del orden público constitutivas de hechos delictivos contra la institución legislativa del Estado (tentativa de asalto a la sede del Congreso), contra el orden público (atentados, resistencia y desobediencia), contra la integridad física (lesiones, amenazas y coacciones), y contra el patrimonio (daños), que además de producir perturbación en el normal funcionamiento de la cámara (al impedir-cuando menos-el acceso y salida de los parlamentarios da la sede), dieron lugar a Diligencias previas nº 3771/2012 del Juzgado de Instrucción Nº 8 de Madrid, con 35 detenidos imputados por delitos contra el orden público. En dicho caso, ni el pleno e integral despliegue de los 22 grupos del UIP del CNP (más de 1.100 hombres) encargados del mantenimiento del orden público pudo prevenir la comisión de ilícitos penales"*

Esto es por tanto la imagen que desde el Gobierno, en sus diferentes estamentos, Europeo, Nacional, o Autonómicos se tienen de grupos u organizaciones que reivindican un cambio en las políticas de austeridad o recortes que están afectando a todos los niveles de las sociedad, creando con su aplicación práctica mayor desigualdad e injusticia en los colectivos más desfavorecidos y ofreciendo una respuesta violenta y represiva en todos sus niveles  al alzamiento de las voces de quejas y protestas contra las mismas. Ante este estado de cosas, lo único que nos queda es aumentar, si cabe, nuestra lucha para hacernos oír y argumentar que las cosas se pueden hacer de otra forma y sin duda mejor.

**Notas**

[1] Fuentes.- Ley 17/2012, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2013. BOE 27 de diciembre del 2012, y artículo publicado el 5 de noviembre del 2011, por el periodista Javier González en el Diario el Mundo.

[2] Fuente.- Amnistía Internacional http://www.es.amnesty.org Amnistía Internacional, Informe de octubre del 2012, "Actuación Policial en las Manifestaciones en la Unión Europea".

[3] Fuente.- Ministerio del Interior, http://www.interior.gob.es/anuarios-estadisticas-12/anuario-estadisticp-de-2011-1892.

[4] Fuente.- Colegio de Abogados de Madrid. http://www.icam.es/web3/cache/noticia_portada_24.html





# La ley de memoria histórica, o la crónica de un fracaso anunciado

(FRAGMENTO DEL LIBRO DE RAFAEL ESCUDERO,
CARMEN PÉREZ, PATRICIA CAMPELO Y EMILIO SILVA:
*¿QUÉ HACEMOS POR LA MEMORIA HISTÓRICA?,*
ED. AKAL, MADRID, 2013)

Nacida mortecina, por temor a romper el equilibrio de la transición legitimador del marco constitucional, la Ley de Memoria Histórica fue perdiendo fuelle por un desarrollo todavía más deficiente, hasta ser llevada a vía muerta por los gobiernos del partido popular.

qué hacemos
para reparar a las víctimas, hacer justicia, acabar con la impunidad y por la construcción de la memoria histórica

Rafael Escudero
Patricia Campelo
Carmen Pérez González
Emilio Silva

akal

Su equidistancia se manifiesta en el rechazo del legislador a declarar nulas las sentencias dictadas en consejos de guerra en flagrante vulneración del derecho a un juicio justo.

La ley de memoria histórica nació atrapada entre dos almas. De un lado, por la voluntad de reconocer los principios, derechos y valores por los que fueron reprimidos quienes los defendieron; de otro, por la intención de no romper el marco de la transición legitimador del sistema constitucional. De la primera destaca la condena explícita al franquismo contenida en la exposición de motivos de la ley. Una condena que es la primera que se produce de forma clara e indubitada por el parlamento español. Antes, a lo máximo que se había llegado fue el 20 de noviembre de 2002, cuando la Comisión constitucional del Congreso -no el pleno- aprobó una proposición no de ley por la que condenaba el uso de "la violencia con la finalidad de imponer convicciones políticas y establecer regímenes totalitarios contrarios a la libertad y a la dignidad de todos los ciudadanos". Hubo que esperar, pues, hasta 2007 para que una condena expresa -que en 2006 sí hicieron el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo- se aprobara en la sede de la soberanía popular.

**Una ley frustrante**

Pero en muchos de sus puntos la ley es presa de la voluntad de mantener el espíritu de la transición y sus bases legitimadoras. Entre ellas, la tesis de la equidistancia, que se manifiesta en el rechazo del legislador a declarar nulas las sentencias y resoluciones dictadas en consejos de guerra y órganos judiciales franquistas guiados por razones políticas y en flagrante vulneración del derecho a un juicio justo. Si bien la ley de memoria histórica califica de injustas a estas sentencias y de ilegítimos a los órganos que las dictaron, tales calificativos responden tan solo a un reproche moral y político, pero sin consecuencia jurídica alguna. Para marcar claramente la distancia entre la democracia y la dictadura -y, de paso, reparar la dignidad de quienes sufrieron sus efectos-, el legislador debía haber decretado la nulidad de estas sentencias.

Del mismo modo que el texto legal se queda corto a la hora de abordar el tema de los símbolos franquistas presentes en plazas, calles y edificios oficiales. La ley ordena a las administraciones competentes no retirar, sino adoptar las medidas necesarias para la retirada de esos símbolos. De la ineficacia de esta fórmula dan fe no sólo los retratos de los presidentes franquistas de las Cortes que el ínclito José Bono se negó a descolgar de sus paredes, sino las numerosas calles y plazas que conservan el nombre de prebostes de la dictadura. Lo que en ningún otro lugar del mundo se permitiría, al considerarse apología de la violencia y de crímenes contra la humanidad, en España se asume todavía hoy con normalidad.

Muy criticado también ha sido el tratamiento legal de las exhumaciones. En vez de asumir directamente el Estado la labor de exhumación e identificación de los restos de las víctimas de desapariciones forzadas, el legislador opta por una curiosa fórmula de privatización de estas

En vez de asumir directamente el Estado la labor de exhumación e identificación de los restos de las víctimas de desapariciones forzadas, el legislador opta por una curiosa fórmula de privatización de estas tareas.

tareas. La ley establece el principio de colaboración de las administraciones públicas con víctimas, particulares y asociaciones que deseen conocer el paradero de los desaparecidos. Traducido a la práctica, esto supone que el Estado subvencionará los gastos en que incurran estas entidades a la hora de exhumar cadáveres, en vez de crear los mecanismos legales e institucionales necesarios para que sean las autoridades públicas las que realicen esta tarea. El mecanismo legal elegido es, en primer lugar, manifiestamente insuficiente para abordar una cuestión de orden público como es el tratamiento de cadáveres que aparecen en fosas comunes con signos de muerte violenta; y, en segundo término, escasamente reparador para las víctimas, máxime en tiempos de crisis económica y de gobiernos de la derecha reacios a destinar fondos para estas labores.

Aunque la ley reconoce un derecho ciudadano a la memoria personal y familiar, sus políticas de reparación a las víctimas distan mucho de hacer efectivo este derecho. Contiene medidas indemnizatorias para algunas víctimas, sí, pero estas medidas son fragmentarias, no alcanzan a todas las categorías de víctimas (por ejemplo, la cuestión del expolio económico sigue sin merecer ni tan siquiera una mínima reflexión pública) e ignoran toda la vertiente de rehabilitación moral. Sigue sin producirse una declaración oficial de perdón por parte del Estado español y falta un marco regulador de actos institucionales de rehabilitación a las víctimas, que brillan por su ausencia en el ámbito estatal.

## Y peor desarrollada

Tampoco ese derecho a la verdad que impone el Derecho internacional se ve satisfecho por la ley de memoria histórica. Ni se crea una comisión de la verdad que esclarezca lo sucedido y contribuya a crear un relato oficial sobre ello, ni se garantiza el libre acceso a documentos imprescindibles para conocer la verdad. Todavía hoy quienes pretenden acceder a archivos militares o sedes oficiales encuentran sus puertas más veces cerradas que abiertas. La ley no ha servido para terminar con la opacidad motivada por el pacto de olvido de la transición.

Pero si frustrante fue el texto final de la ley, peor fue su desarrollo por parte del gobierno del PSOE. Hubo que esperar un buen tiempo para que se empezaran a aprobar los decretos que permitían poner en marcha las políticas públicas a que mandataba la ley; entre otras, sobre indemnizaciones, concesión de la nacionalidad española, mapa integrado de fosas o comisión de expertos sobre



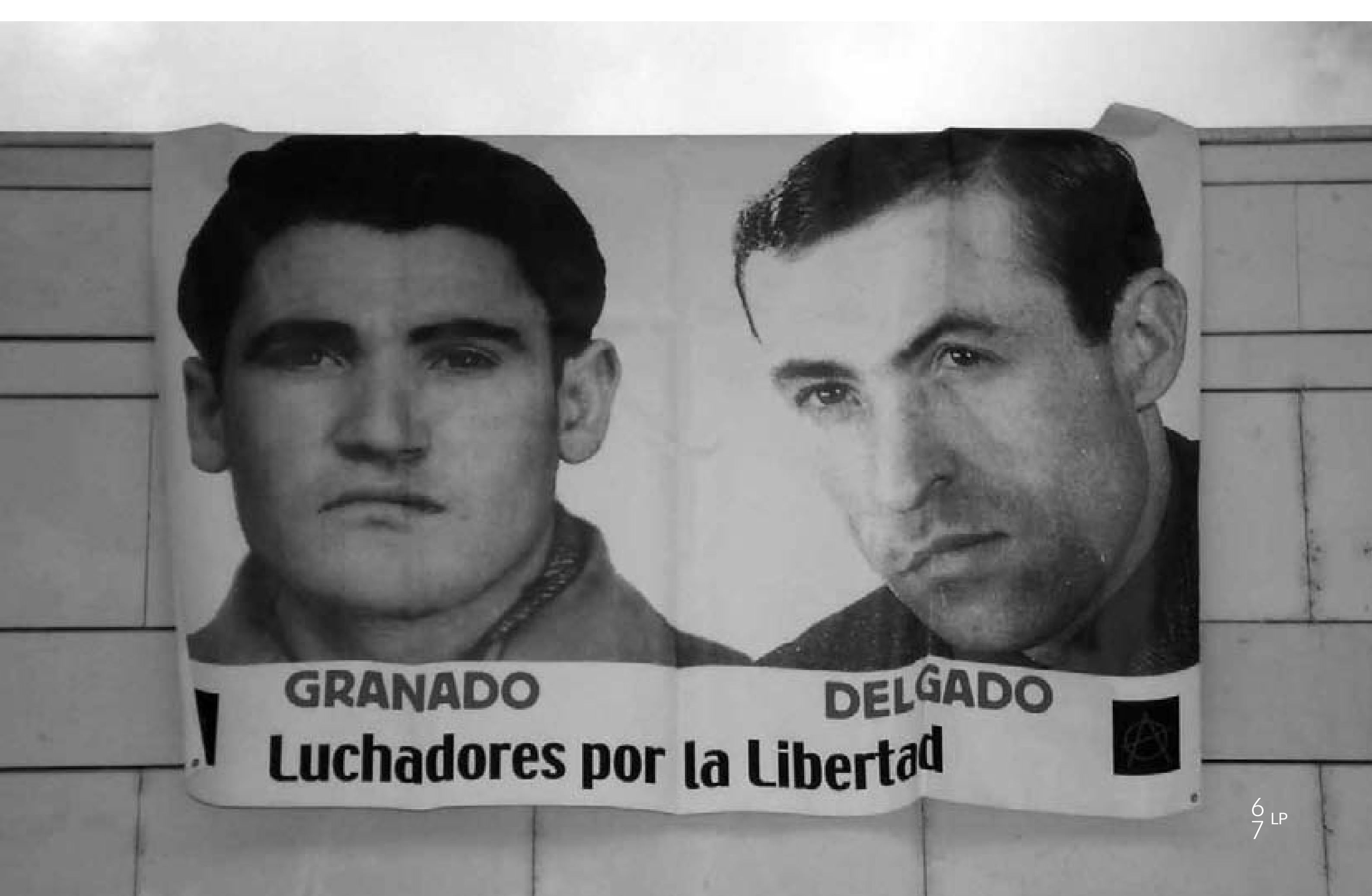


símbolos franquistas en edificios públicos. Así, el balance de los años posteriores a la aprobación de la ley de memoria histórica no puede ser positivo.

La segunda legislatura del gobierno de Rodríguez Zapatero -los años de la frustración- dio paso al gobierno con mayoría absoluta del PP. Su mayoría parlamentaria, unida a su oposición a la ley de memoria histórica durante el proceso de su tramitación, hizo temer por la vigencia de la ley aprobada en 2007. Máxime si se recuerdan las palabras del entonces candidato Mariano Rajoy en la campaña electoral de 2008 cuando afirmó que en caso de llegar al gobierno derogaría la ley. Entonces no obtuvo la confianza de la ciudadanía, pero sí tres años más tarde, en noviembre de 2011. Sin embargo, y a pesar de aquellas declaraciones -que no se repitieron en la última campaña-, hasta la fecha la ley de memoria histórica no ha sido derogada y no constan iniciativas en este sentido. Cabe preguntarse, pues, a qué se debe el cambio del PP al respecto, si es que ha habido alguno.

Lo cierto es que si el PP no ha promovido la derogación de la ley es porque no le ha hecho falta. Su oposición a la recuperación de la memoria histórica sigue siendo la misma que la que exhibió de manera furibunda durante la tortuosa tramitación de la ley. Lo que sucede es que ahora no necesita exhibirla públicamente. Le basta con llevar a la ley a vía muerta, es decir, con ignorar su contenido y las políticas públicas que en ella se refieren. Es decir, con llevar a cabo una derogación de facto de la ley.

Al éxito de esta política del PP contribuye tanto el articulado de la ley como el deficiente desarrollo reglamentario que de ella hizo el gobierno anterior. Durante esos años no se pusieron las bases normativas e institucionales necesarias para que no se pudiera dar marcha atrás al camino recorrido. Basten un par de ejemplos para apoyar esta tesis. Uno, el asunto ya relatado en estas páginas sobre el informe de la "comisión de expertos" sobre el valle de Cuelgamuros. Si el PSOE no hubiera esperado hasta casi el final de la legislatura para enfrentarse a esta cuestión, no hubiera dejado en manos del PP el destino de este lugar de culto franquista. Un lugar que, de no variar mucho las cosas, permanecerá incólume como herencia del franquismo. Y dos, el destino de la Oficina para las Víctimas de la Guerra Civil y la Dictadura, creada en diciembre de 2008. Si el gobierno anterior hubiera dotado a esta oficina



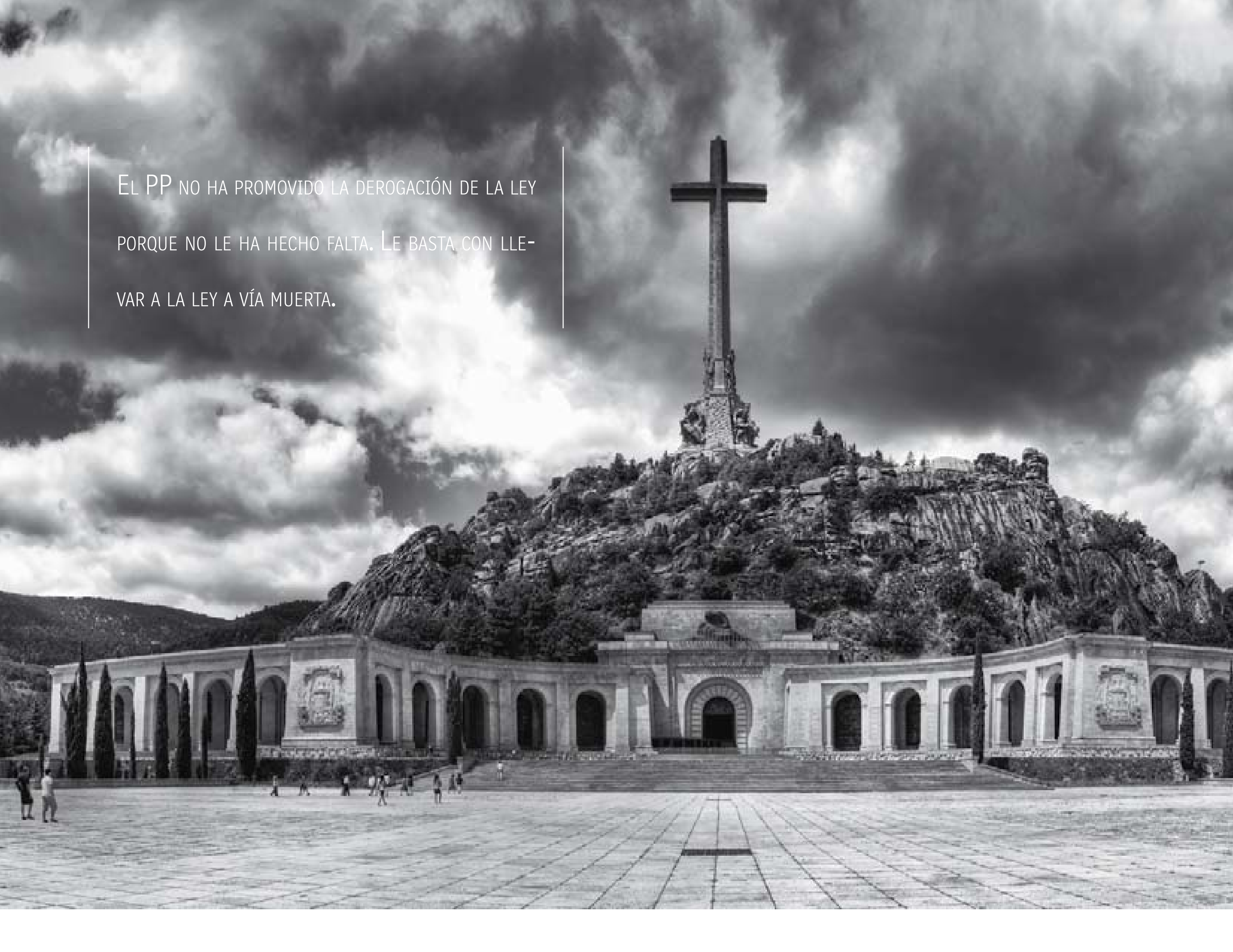


Ni se crea una comisión de la verdad que esclarezca lo sucedido y contribuya a crear un relato oficial sobre ello, ni se garantiza el libre acceso a documentos imprescindibles para conocer la verdad.

de presupuesto, funciones y medios suficientes para desarrollar políticas de memoria, al PP no le hubiera resultado tan fácil desmantelarla y traspasar sus exiguas funciones a la División de Tramitación del Derecho de Gracia y Otros Derechos del Ministerio de Justicia sin dar explicaciones.

Algo similar sucede con la retirada de símbolos franquistas, como por ejemplo en la nomenclatura del callejero. Al trasladar la ley la iniciativa a las administraciones correspondientes, lo que hace es dejar en manos de los gobiernos locales el cambio de estos nombres. Dado que el PP posee mayoría también en el ámbito local, los ayuntamientos en donde gobiernan se limitan a rechazar las propuestas presentadas por los grupos políticos de la oposición. Su decisión puede ser recurrida ante los tribunales, sí, pero al precio que marca la normativa sobre tasas judiciales recientemente aprobada por el gobierno. Su elevado coste actúa como factor disuasorio para cualquier ciudadano que desea hacer valer ante los tribunales la legalidad y sus derechos.

La mayor intervención realizada por el PP hasta el momento se ha llevado a cabo en el terreno de las subvenciones a las asociaciones; una intervención que afectará gravemente a las exhumaciones que se lleven a cabo en el futuro. Para hacer efectivo el principio de colaboración entre administraciones y asociaciones que deseen realizar tareas de exhumación e identificación de cadáveres, la ley de memoria histórica ordena a la administración general del Estado a establecer subvenciones para sufragar los gastos en que aquellas incurran. Y así sucedió durante los años del gobierno socialista: se estableció una convocatoria anual a la que las asociaciones concurrían presentando proyectos de exhumación que, tras la correspondiente evaluación técnica, eran o no subvencionados. En esta convocatoria anual se incluyó también una partida para proyectos de divulgación, iniciativas pedagógicas, estudios históricos e investigaciones a la que podían concurrir tanto las propias asociaciones como universidades, fundaciones y entidades sin ánimo de lucro que tuvieran incorporados,



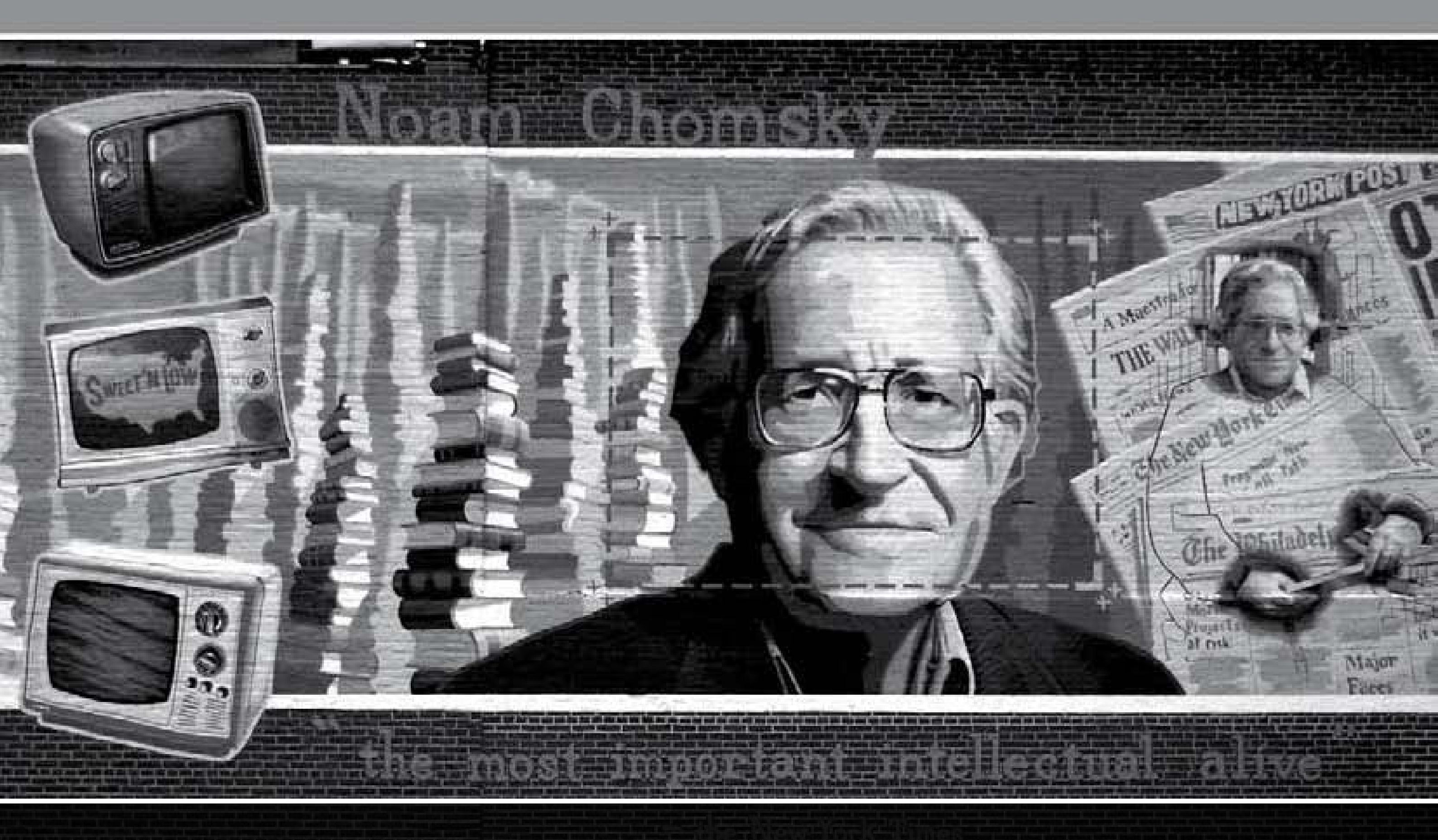
> El PP no ha promovido la derogación de la ley porque no le ha hecho falta. Le basta con llevar a la ley a vía muerta.

entre sus objetivos o actividades, la recuperación de la memoria histórica o el reconocimiento de las víctimas.

Con la llegada del PP al poder esta convocatoria ha desaparecido de los presupuestos generales del Estado. En la primera convocatoria firmada por este gobierno, en abril de 2012, la subvención quedó restringida a los proyectos de exhumación, eliminándose toda la relativa a estudios relativos a la memoria histórica que en los años anteriores había producido notables resultados en términos de conocimiento histórico y divulgación social. Acá sí que el PP deja traslucir su verdadera cara: aquella que, emparentada con sus orígenes históricos, rechaza cualquier difusión del pasado dictatorial y cercena de raíz el proceso de recuperación de la memoria histórica.

Tan solo hubo que esperar unos meses más, a la aprobación de los presupuestos de 2013, para ver el final definitivo de esta convocatoria de subvenciones. En ellos el gobierno elimina por completo la partida destinada a sufragar exhumaciones, con lo que deja en manos de la iniciativa privada la realización de una labor que afecta a un aspecto central del orden público como es la identificación de cadáveres. Una vez más, la crisis económica actúa como excusa para eliminar un molesto enemigo ideológico para la derecha española: el pasado.

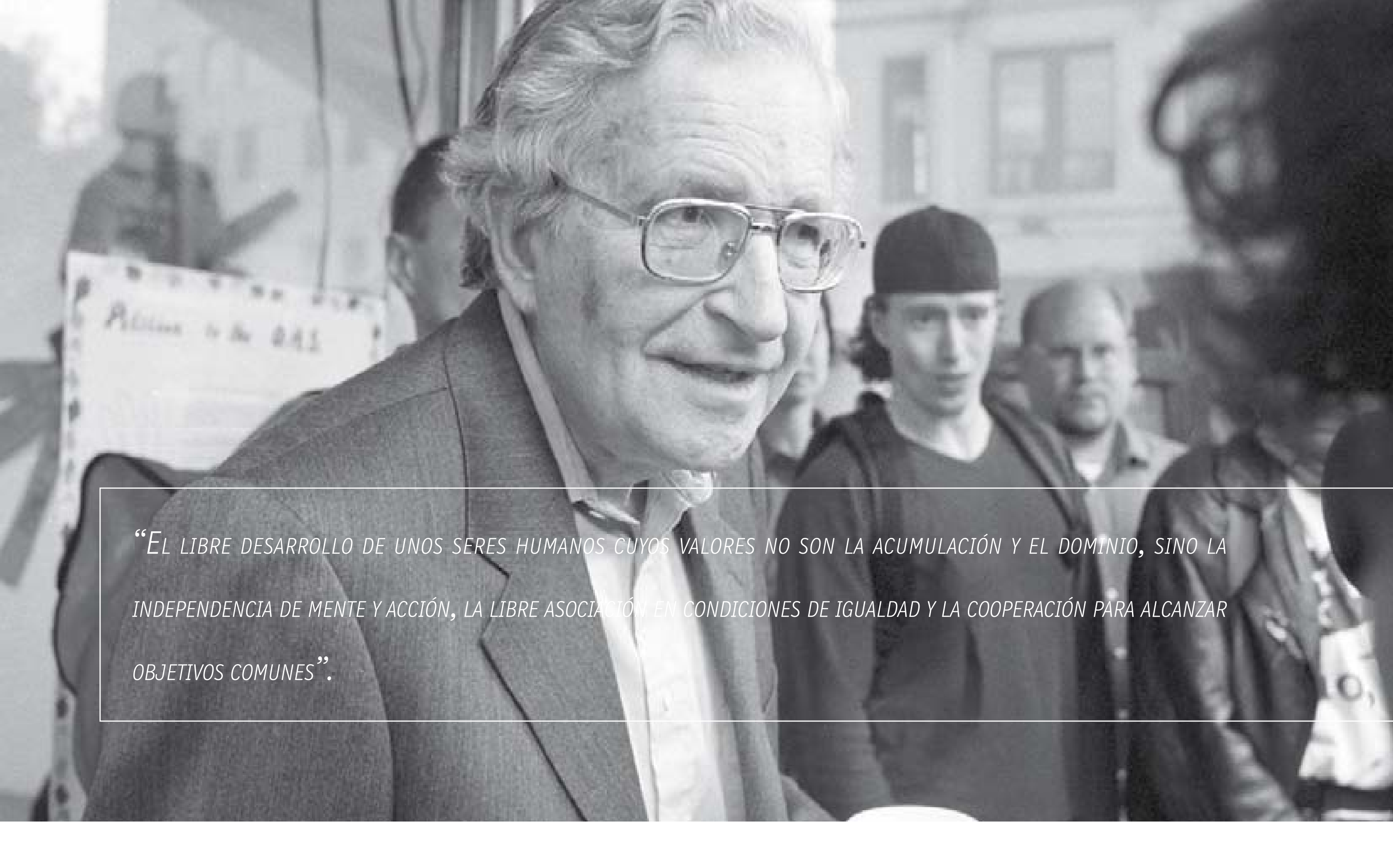
Exigir responsabilidad por esta falta de voluntad política se antoja complicado. Cabe recurrir al defensor del Pueblo, pero esta institución ya ha demostrado con creces su nula sensibilidad con las víctimas del franquismo y su inacción a la hora de reclamar y exigir sus derechos. En el plano judicial, las perspectivas son todavía más oscuras. Además de lo económicamente costoso en que el PP ha convertido el derecho a la tutela judicial efectiva, los tribunales españoles suelen ignorar estas cuestiones que consideran propias de la discrecionalidad de los programas de gobierno y, por tanto, sometidas a responsabilidad política. Y esta se exige no ante los tribunales, sino en las urnas. Allí quedamos emplazados.




# El anarquismo según Noam Chomsky

J. MIGUEL GONZÁLEZ

En el pasado número de esta revista anunciábamos que en este ejemplar incluiríamos una reflexión sobre la perspectiva de Noam Chomsky sobre el anarquismo[1]. Venía y viene a colación de que Chomsky, como intelectual de referencia mundial, y el pensador moderno más citado según algunas estadísticas[2], tuviera un posicionamiento personal y claro como anarquista y la poca influencia que el anarquismo parece mantener el escenario actual.



*“El libre desarrollo de unos seres humanos cuyos valores no son la acumulación y el dominio, sino la independencia de mente y acción, la libre asociación en condiciones de igualdad y la cooperación para alcanzar objetivos comunes”.*

Aunque el papel de Noam Chomsky como lingüista, activista y analista de actualidad es de sobra conocido, este artículo pretende reflexionar sobre la concepción de Chomsky sobre el anarquismo, ideología que, es obvio, ha influido notoriamente sobre toda su actividad pública, profesional y militante.

Es innegable la influencia que Chomsky recibió de sus padres, judíos liberales, de toda su familia y círculo de amistades. Un curioso conglomerado de judíos, con intereses intelectuales muy variados. Una clase obrera judía fuera de lo corriente. Muy pobre, pero con una cultura muy rica y viva, y caracterizada por un progresismo de amplio espectro. Así, en ese círculo de judíos en la Filadelfia cuaquera de la Gran Depresión, Chomsky escribe que uno de sus primeros recuerdos de infancia es ver mujeres en huelga golpeadas por la policía antidisturbios. Andado el tiempo, Chomsky descubriría que su padre había sido militante de la IWW, pero también se convirtió en un respetado profesor que dio libertad a sus hijos para formarse conforme a sus intereses personales.

A los 10 años Chomsky escribió en el periódico escolar un breve artículo sobre la caída de Barcelona durante la Guerra Civil española. Y ya ahí descubrió su interés por el movimiento anarcosindicalista. Aunque pueda parecernos sorprendente, el caso es que Chomsky ha utilizado muchas veces a posteriori este hecho para incidir en que estas propuestas serían tan sensatas *“que hasta un niño de 10 años puede entenderlo”* y para resaltar que si personas adultas y formadas no lo hacen es porque los medios de educación dominantes y el sistema educativo les han adoctrinado para empujarlas a no pensar por sí mismas.

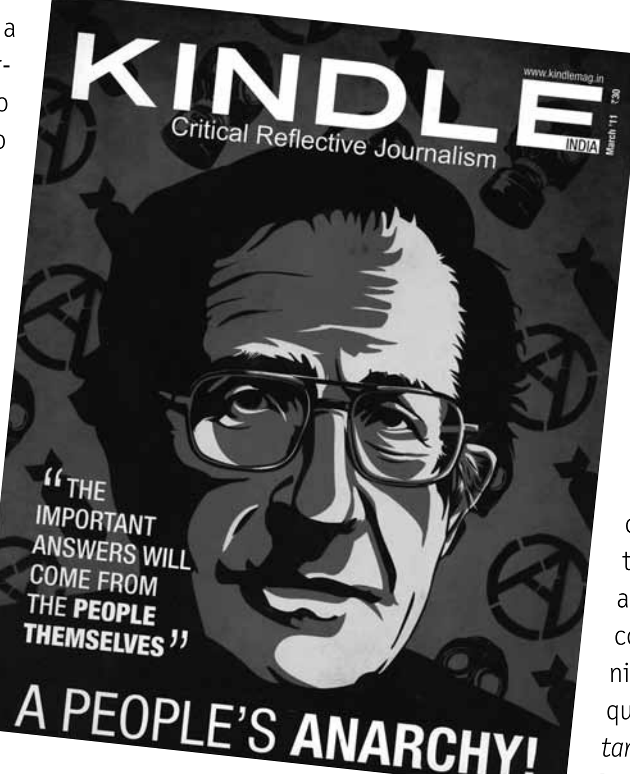
## La aproximación al anarquismo

Ese encuentro infantil con el anarquismo sería un *“feliz accidente”* porque le inmunizo contra la posibilidad de encontrar en el leninismo una posible alternativa[3]. Muy pronto la lectura del Homenaje a Cataluña de George Orwell le ratificaría en sus primeras impresiones. A los 13 años Chomsky comenzó a viajar sólo a Nueva York para visitar a diferentes parientes. Su presencia en las librerías de viejo de la 4ª Avenida se convirtió en habitual. También comenzó a visitar la sede del Freie Arbeiter Stimme, periódico de claro origen alemán, en el que colaboraban entre otros Rudolf Rocker, autor muy influyente en el movimiento anarquista judío de los EE.UU. y también en el pensamiento de Chomsky. En ese mismo momento, Chomsky sufre el impacto personal del bombardeo de Hiroshima y Nagasaki y lo absurdo de encontrarse animando al equipo de futbol.

CHOMSKY NO ES UN TEÓRICO DEL ANARQUISMO. ES UN ANARQUISTA QUE TIENE SU PROPIA CONCEPCIÓN DE LO QUE ESTO SIGNIFICA.

Pronto comenzará a leer la revista neoyorkina Politics, donde sus 5000 suscriptores pueden encontrar habitualmente firmas anarquistas como Paul Goodman, George Woodcock, Victor Serge y Dwight Macdonald[4].

Así, a muy temprana edad, se establece el lazo más teórico de Chomsky con el anarquismo. A medida que avance su formación educativa encontrara en los textos de destacados pensadores liberales y humanistas como John Dewey, Von Humboldt, Bertrand Russell, Tocqueville e incluso Adam Smith más argumentos que le empujan a perseverar en ese análisis libertario que ya ha encontrado especialmente en Rocker, pero también en Bakunin, Kropotkin, Diego Abad de Santillán, etc. Así, si Dewey escribe que el propósito último sería crear *"seres humanos libres, asociados entre sí en condiciones de igualdad"*; Chomsky escribirá que su objetivo es *"el libre desarrollo de unos seres humanos cuyos valores no son la acumulación y el dominio, sino la independencia de mente y acción, la libre asociación en condiciones de igualdad y la cooperación para alcanzar objetivos comunes"*.




Podría decirse que esta breve frase recoge el corpus del pensamiento libertario de Chomsky porque si por algo destaca éste es por su sensatez y racionalidad. Un análisis sencillo que no simplista, y la claridad a la hora de exponer sus ideas. De esto hablaremos algo más adelante.

Pero como Chomsky destaca una y otra vez, el mundo no parece regirse por este tipo de reflexiones sensatas. Al contrario quienes lo controlan con mano férrea, tratan de hacer lo posible por evitar que estas ideas se extiendan. Así en sus investigaciones sobre la caída del bloque del Este, Chomsky escribe como una asesora laboral en Chequia explica que *"hay que enseñar a la gente a comprender que debe luchar por si misma y no puede confiar en los demás"*. O como el asesor estadounidense para la privatización en Ucrania reflexiona que *"nunca se llegará a una situación en la que el 100% de la tierra se halle en manos privadas"* lo que significa que en Ucrania *"nunca tendrán una democracia"*.

Lo que si queda claro es que para Chomsky, siguiendo una vez más a Rocker, para quien el anarquismo se inspiraría en lo mejor de la Ilustración y el pensamiento liberal clásico, el anarquismo moderno es una síntesis del liberalismo y el socialismo. Eso sí, el socialismo será libre o no será en absoluto.

Algo que hay que tener claro es que Chomsky no es un teórico del anarquismo. Es un anarquista que tiene su propia concepción de lo que esto significa, pero él mismo reconoce que *"sería tarea imposible intentar abarcar bajo una teoría o ideología general todas las tendencias"* del anarquismo. Sin embargo, también expresa que si el anarquismo es utópico o irreal, no lo es menos que *"cualquier otra doctrina de gran alcance"* y sobre todo pide invertir la carga de la prueba. No es el anarquismo quien debe demostrar su mayor o menor acierto, si no sus detractores, que a menudo ya demuestran su incapacidad propia llevando el mundo por los derroteros de la crisis, la pobreza generalizada e incluso la guerra.

Junto al anarcosindicalismo, Chomsky se fija en el marxismo heterodoxo de Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht, pero sobre todo en pensadores posteriores como Pannekoek, y Karl Korsch.







## El anarquismo de Chomsky

Pero entonces ¿cómo es el anarquismo que propugna Chomsky? Para empezar distingue entre un anarquismo de ultraderecha, ligado a lo que es el Partido Libertario en EE.UU., un anarquismo individualista que no puede ser más que una salida personal y minoritaria, y un anarquismo de izquierda ligado al anarquismo europeo y muy especialmente al anarcosindicalismo, que sería el modelo que él defiende[5]. Y el anarquista sería un socialista que se opone al trabajo alienado y especializado e insiste en una apropiación directa y colectiva del capital sin que ninguna élite estatal o revolucionaria actúe en su nombre.

El anarcosindicalismo sería pertinente porque busca *"una sociedad altamente organizada, pero en función de unidades, de comunidades orgánicas; básicamente el lugar de trabajo y el barrio que mediante acuerdos federales podría formar una organización social sumamente integrada de tipo incluso internacional"*. La experiencia de la práctica española fue, para Chomsky, *"todo un éxito y un testimonio muy estimulante de la capacidad de los trabajadores pobres para organizarse y gestionar sus asuntos con suma eficacia, sin coerción ni control. Constituyó un éxito considerable desde un punto de vista humano e incluso según criterios económicos, y fue destruida por la fuerza"*.

Pero el anarcosindicalismo es pertinente por varias cuestiones más. Si la libertad es la característica principal del ser humano. Libertad para autoformarse y construirse como tal, en colaboración con sus semejantes. El *"instinto de libertad"* del que habla Bakunin, entonces el control de la vida productiva de la persona es el meollo de cualquier liberación humana. El concepto de clase sigue existiendo en la vida real de la gente que trabaja y vive.

Junto al anarcosindicalismo, Chomsky se fija en el marxismo heterodoxo de Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht, pero sobre todo en pensadores posteriores como Pannekoek, y Karl Korsch, sugerentes aportaciones a la hora de organizar una sociedad industrial desarrollada de gran complejidad. En realidad para Chomsky las diferencias entre las aportaciones del anarcosindicalismo y el consejismo serían únicamente de matices.

Debería, por tanto, establecerse una nueva organización social en dos frentes. Uno, el económico formado por una red de Consejos Obreros, con un nivel superior que representará a las fábricas o ramas de industria y por último una asamblea general de Consejos Obreros. El otro frente sería el político con un primer nivel de Asambleas Locales que se federarían por regiones hasta alcanzar una Federación Nacional o incluso de nivel superior. La delegación en ambos frentes sería mínima pues lo importante sería vivir en comunidad. La participación, temporal. Así habría que *"crear instituciones que permitan el florecimiento de nuevos aspectos de la naturaleza humana y luego formar más instituciones libertarias en las que pueda cooperar esos seres humanos liberados".* Habría que integrar *"muchos tipos de estructuras diferentes (trabajo, comunidad, asociaciones voluntarias) pero controladas por quienes participan en ellas, no por quienes están en situación de impartir órdenes"*

Chomsky opina que un programa anarquista con una visión detallada y planificada del futuro es posible e incluso existe. Pero considera que bastaría con tener una visión clara de unos cuantos conceptos (libertad, igualdad, autoridad, diversidad, dominio, etc.) y a partir de ahí dejar que la gente o cada grupo explore en busca de una salida natural. La cuestión está en ofrecer a las personas el máximo de posibilidades de poner en práctica su capacidad creativa, pues es más importante intentar y experimentar el anarquismo, abandonando poco a poco las estructuras creadas, que definirlo detalladamente. *"Se trata de introducir la semilla de la sociedad futura en la existente".* En definitiva las ideas anarquistas *"no son un medio para mantener congelado el pensamiento y los conceptos"*, sino *"un fundamento para entender la realidad social y la labor comprometida de quienes han intentado cambiarla".*

Si el anarquismo debiera ser un proceso acelerado de liberación individual y colectivo del ser humano, el capitalismo por contra busca detener ese proceso obligándole a obedecer por acuciante necesidad. La clase obrera entra en decadencia a medida que pierde su conciencia de clase. Para él un momento significativo será el que coincida con la desaparición de la prensa obrera. Aparejada a esa pérdida de conciencia o provocada por ella *"la clase obrera pierde su dignidad e independencia y se ve reducida al esclavismo salarial".* El poder privado (financiero, de inversiones, productivo, comercial) controla al poder polí-

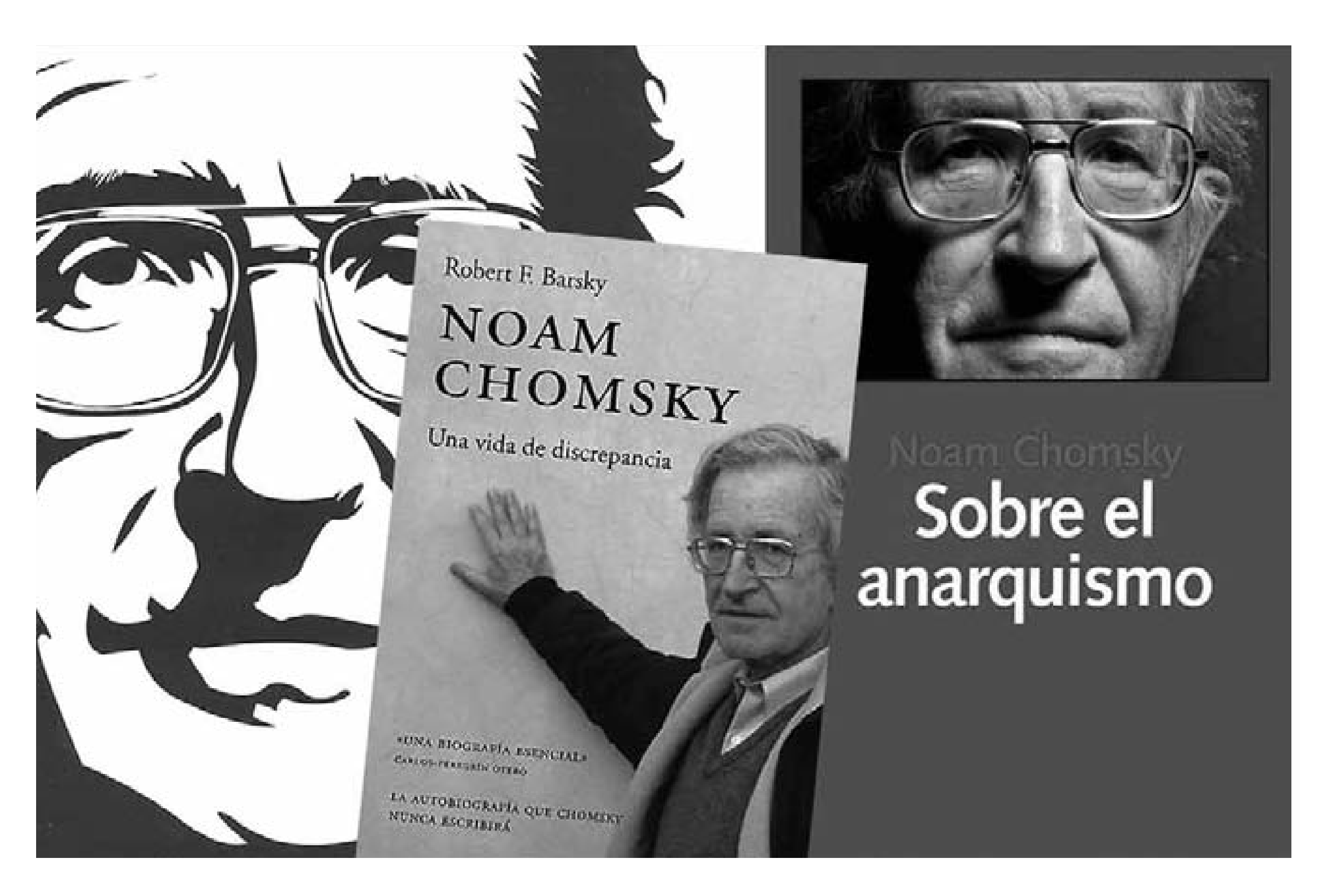


tico. Surge así un partido político único, el de los negocios, con dos facciones (progresista y conservador). Las elecciones son un ritual y los políticos meros actores de la voluntad concreta del capital. (Regan sería el ejemplo por antonomasia, *"incapaz de tener una idea propia"*, sin sus fichas delante). *"La población debe ser reducida a la pasividad en la esfera pública. Ha de observar, no participar. Consumir ideología y productos".* Si por casualidad un político consciente llegara al poder hay otras medidas: fuga de capitales, desinversión, deterioro social, *"hasta que el mundo de los negocios recupere la confianza".* ¿No es algo de plena actualidad?

Para alcanzar este objetivo es básico el papel de los medios de comunicación de masas, de los planes de estudio, y de los intelectuales. Se busca adoctrinar y disciplinar. Si en los principios del capitalismo fue la pobreza y el servicio militar, después llegó el taylorismo, que robotiza al trabajador y robotiza al ser humano. Su papel será consumir. No preocuparse del prójimo. No trabajar en unión con otras personas. No prestar atención al futuro. Ser pasivo. Votar cada 4 años y reconocer en eso la democracia. Obedecer ordenes. No pensar, en definitiva. *"La mayoría es incapaz de saber y debe creer".*

> ES MÁS IMPORTANTE INTENTAR Y EXPERIMENTAR EL ANARQUISMO, ABANDONANDO POCO A POCO LAS ESTRUCTURAS CREADAS, QUE DEFINIRLO DETALLADAMENTE.

Puesto que Chomsky es un intelectual le repele, más si cabe, el papel de estos. *"Los intelectuales son considerados expertos porque formulan las opiniones compartidas por los poderosos".* La libertad de expresión es peligrosa y *"minorías inteligentes"* deben de fabricar el consenso. Mero adoctrinamiento, pues. *"Es necesario crear misterios, pues de lo contrario, la gente corriente podría entender las cosas. Hay que mantenerla en un estado de sumisión para lo cual se precisa que las cosas parezcan misteriosas y complicadas".* De ahí que Chomsky sea crítico con los intelectuales de derechas y también, no sólo por su decepción con el sistema soviético, con la intelectualidad de izquierda ligada al marxismo en toda su línea evolutiva, a los que también achaca, en el mejor de los casos, falta de claridad, algo que podría chocar en una persona tan inteligente y que se dedica profesionalmente al análisis de las estructuras sintácticas del lenguaje. Así el marxismo clásico, la escuela de



Frankfurt, el freudomarxismo y el postmodernismo parisino, del que únicamente rescataría a Foucault, serían en muchas ocasiones simple palabrería. *"Las ideas que parecen útiles, también parecen bastante sencillas y no entiendo a qué viene tanta palabrería"*. Para él, hay que hablar de las cosas de modo que la gente pueda entenderlas. *"No son muy difíciles, no hay que comentarlas con retórica postmoderna. Se puede tratar con palabras sencillas, pues se trata de asuntos muy simples y la gente los entiende con facilidad. Los únicos que no las entienden son los intelectuales. Pero es que tienen, por supuesto, unos intereses creados en no entenderlas. Si las entendieran, perderían su puesto"*.

## Síntesis de su pensamiento

Barry Pateman ha resaltado algunos puntos destacados del pensamiento de Chomsky que podrían resumirse de esta manera:

- Su desconfianza en la posibilidad de un estallido revolucionario. Ya hemos visto anteriormente que confía más en ir introduciendo cuñas en el actual modelo capitalista.
- La confianza en las personas. Es decir la necesidad de trabajar en común.
- El valor del análisis sociopolítico del anarquismo y su vigencia histórica.
- La necesidad del anarquismo de abrirse a aliados de otras izquierdas heterodoxas. No tanto porque introduzcan grandes novedades, sino porque comparten los elementos básicos del modelo de organización anarcosindicalista.
- La importancia del concepto de clase para reconocer la opresión y enfrentarse a esta.
- Flexibilidad en torno a determinados principios para poder actuar de manera más ágil.

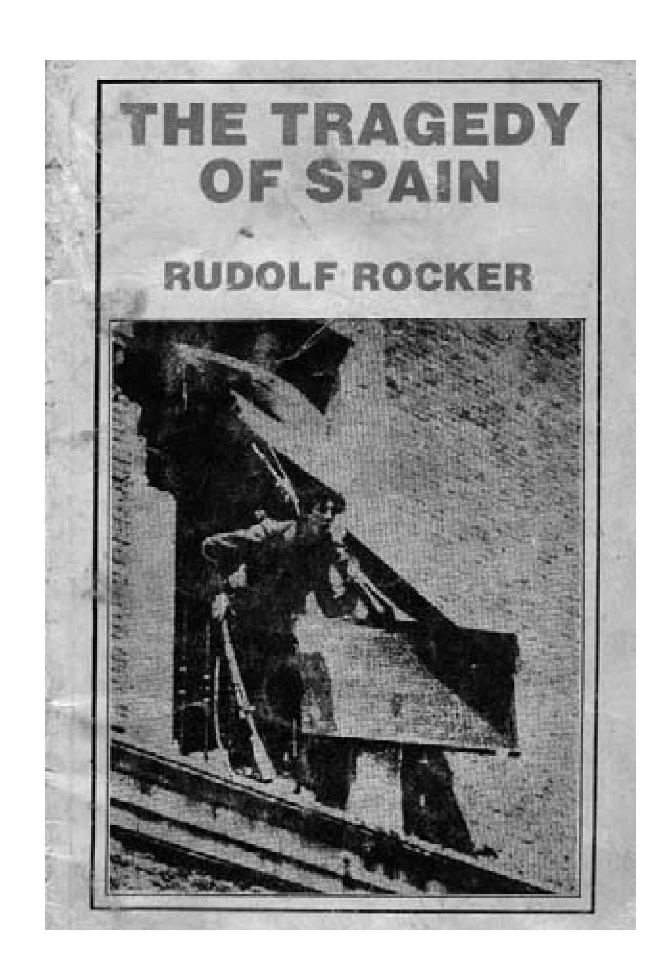
Recapitulando, para Chomsky el proceso de construcción de una sociedad libertaria debería comenzar por:

1º Descubrir la dominación en uno mismo, impuesta desde fuera o autoimpuesta.

2º Imponer reformas en los sistemas represivos.

3º. Deber de cambiar ese sistema.

4º Para hacerlo se podrá optar por actuaciones alternativas o por políticas institucionales si es necesario




y tácticamente conveniente. Para ello hay que evaluar cada situación, el grado de comprensión de la gente y las consecuencias de cada opción elegida. No hay conflicto entre intentar derrocar al Estado y utilizar los medios que se nos ofrecen en una democracia parcial, que en muchos casos son consecuencias de siglos de lucha popular. Simplificando se refiere a sí mismo y reconoce que lo mismo escribe en New York Times que en Z Magazine. En este sentido hay quien ha creído encontrar una polémica en la defensa de ciertos aspectos del Estado por parte de Chomsky, aunque visto desde Europa es mucho más fácil comprenderlo. Es lo que Chomsky ha denominado *ampliar los límites de la jaula*[6]. Básicamente lo que Chomsky viene a decir es que el Estado está siendo sometido a un ataque de tal calibre por parte no de los anarquistas, sino de poderes no democráticos, básicamente financieros e industriales, que un Estado fuerte es la única defensa de los últimos resquicios de democracia y libertad en Occidente. Si observamos lo que está sucediendo en Europa en los últimos 2 ó 3 años y sustituimos Estado por "lo público" pensaríamos que quizás todo se reduciría a una cuestión semántica[7].



LAS IDEAS ANARQUISTAS *"NO SON UN MEDIO PARA MANTENER CONGELADO EL PENSAMIENTO Y LOS CONCEPTOS"*, SINO *"UN FUNDAMENTO PARA ENTENDER LA REALIDAD SOCIAL Y LA LABOR COMPROMETIDA DE QUIENES HAN INTENTADO CAMBIARLA"*.

*"En el mundo actual, los objetivos de los anarquistas comprometidos debieran de consistir en defender algunas instituciones del Estado de los ataques lanzados contra ellas, intentando obligarlas al mismo tiempo a que se abran a una participación pública más significativa y, en última instancia, eliminarlas en una sociedad mucho más libre si se pueden alcanzar las circunstancias adecuadas"*. Se trataría de un mero tacticismo que en su opinión sería comprendido por cualquier teórico clásico del anarquismo.

5º El futuro estará constituido por Consejos Obreros en la Industria, Democracia Popular en las colectividades e interacción entre ambas. Además habrá que constituir asociaciones libres entre grupos más amplios hasta organizar la Sociedad Internacional. Es decir, que cualquier interacción entre seres humanos esté bajo control directo de quienes participan en ellas. No es necesario detallar más porque habrá que experimentar las múltiples opciones. *"Muchas flores tienen derecho a florecer"*.

A la pregunta de cuándo surgirá esa sociedad libertaria, Chomsky con sinceridad afirma que no lo sabe, pero considera que a lo mejor el terrible salto hacia adelante del capitalismo en los últimos tiempos en su versión más salvaje es el preludio *"del estancamiento y declive de las instituciones capitalistas"*.

**Notas**

[1] Para la elaboración de este artículo hemos utilizado varias fuentes de información, pero el grueso de los textos consultados pueden encontrarse en dos interesantes libros: Chomsky una vida de discrepancia, de Robert F. Barsky (Edit. Península), y Sobre el anarquismo, de Noam Chomsky (Edit. Laetoli).

[2] La lista la componen por orden: Marx, Lenin, Shakespeare, Aristóteles, La Biblia, Platón, Freud, Chomsky, Hegel y Cicerón.

[3] No viene al caso detenerse en este punto, pero el rechazo de Chomsky al régimen soviético y sus satélites es tal que llega a afirmar que "si la izquierda incluye el bolchevismo, yo me borro de la izquierda".

[4] Quizás sorprenda a algunos lectores el calificar a Victor Serge como una firma libertaria.

[5] Algunos significados pensadores libertarios, como George Woodcock acusarán a Chomsky de ser a lo sumo un anarcosindicalista, no un anarquista; porque para él el concepto de clase obrera como sujeto revolucionario sería básico; mientras que en opinión de Woodcock el anarquismo se dirige a cualquier persona deseosa de cambio social independientemente de su clase o posición social. Podría parecer hilar muy fino, pero el análisis está ahí.

[6] Para conocer mejor sus reflexiones sobre este concepto y el apoyo táctico de Chomsky al Estado es muy recomendable la lectura de la entrevista que esta misma revista publicó en su número 35/36.

[7] Y lo es tan así que en algún lugar Chomsky ha escrito que una buena medida revolucionaria sería alcanzar un sistema de salud público y universal.

# *15M: "Excelente. Revulsivo. Importante"* Un documental de Sthéphane M. Grueso: interesante, emocionante e ilusionante.

D I O N I   C O R T É S   D Í A Z

# Abuelas, Madres e hijas: Maneras de vivir el anarcofeminismo

C R I S T I N A   P L A Z A   A G U A D O
Ateneo Libertario La Idea

# *15M: "Excelente. Revulsivo. Importante"* Un documental de Sthéphane M. Grueso: interesante, emocionante e ilusionante.

El 3 de diciembre del pasado año, en el Museo Reina Sofía y dentro de un ciclo dedicado al nuevo cine documental en España (en el que también se proyectó "Libre te quiero" de Basilio Martín Patiño), tuvo lugar el preestreno de *"Excelente. Revulsivo. Importante".* La cita resultó un éxito y dada la gran demanda de público interesado, la organización volvió a pasarlo, de manera extraordinaria, el día siguiente. Ahora, tras unas semanas dándole los últimos retoques y para disfrute de todxs, la película se encuentra liberada en la red, para su visionado o descarga, en la siguiente dirección: http://madrid.15m.cc/p/documental.html.




El documental ha sido escrito, dirigido y editado por Stéphane M. Grueso (creador de otro documental muy recomendable sobre la propiedad intelectual: *"¡Copiad, malditos!"*), aunque con la participación y colaboración de otra mucha gente que ha sido entrevistada, que ha puesto a disposición imágenes personales o que ha dado su opinión a lo largo de todo el proceso creativo. Esta dimensión colectiva también se refleja en la inserción del documental en un proyecto más amplio y altamente interesante llamado *15M.cc,* que ha surgido al calor del sol quincemayista y su potente alegría poético-creativa. Para dar cuenta de este proyecto de varias capas, hay que imaginarlo como una de esas muñecas rusas en donde una figura se encuentra incluida en otra mayor. Así, el documental es una de las tres líneas de trabajo, que, junto a la edición de un libro y una web, constituyen *Madrid.15M.cc.* Éste es un proyecto colaborativo, copyleft, transmedia y sin ánimo de lucro, que a su vez y en colaboración con los proyectos hermanos de *15MMálaga.cc, 15MSevilla.cc, Audio.15M.cc* y *Papers.15M.cc,* configuran *15M.cc.* Este sirve como paraguas a estos y a otros proyectos, como un "banco de ideas", una "15Mpedia" y un "Wikilibro". *15M.cc* tiene como objetivo la difusión del 15M, facilitando el mayor número posible de narraciones en torno al mismo, y se presenta como un proyecto cultural independiente que no quiere representar al movimiento ni a ninguna de sus comisiones. El despiece de la matrioska termina señalando que *15M.cc* está vertebrado por un grupo de trabajo perteneciente al *Laboratorio del Procumún* organizado por el *Medialab-Prado* de Madrid.

Como todo esto deja entrever, el documental tiene mucho de inteligencia colectiva e interconectada. Aun así, y como reza su subtítulo, "Una visión muy personal sobre el 15M", el documental muestra la experiencia particular del autor. Este afirmaba en una entrevista: "El documental no es un documental oficial del 15-M, ni representa a nadie. Yo cuento lo que he vivido y lo cuento a través de las personas con las que he convivido". Más adelante, añade: "El 15M no se puede narrar con una sola voz. Somos personas con voz propia, pero a la vez enredada."[1] En estas declaraciones se encuentra la clave de lo que vemos en el documental: una mirada personal, aunque arropada

> “Lo más importante del 15M es también lo que es más difícil de ver: el cambio en las personas. Gente que nunca será la misma: personas que se han convertido en un problema para sus gobiernos y en una ayuda para sus vecinos.”

> La Puerta de Sol de Madrid se transformó en Acampadasol: una polis inclusiva, donde la cooperación hizo posible un espacio político asambleario y autoorganizado.



por otros amigos, sobre un movimiento que permanece inaprensible bajo ninguna categoría e inabarcable desde una sola perspectiva. Creemos que este enfoque, parcial y subjetivo, constituye un gran acierto y dota al documental de una honradez que se agradece, y de una calidez que emociona. No trata de pontificar, sino de ofrecer una experiencia vivida, subjetiva. Aunque para nosotros, esta mirada personal tiene también mucho de común, ya que es casi imposible que haya alguien que viviese esos momentos que no se reconozca en alguna o muchas de las imágenes, sensaciones e ideas que concurren en esta película.

El documental se centra en lo sucedido en Sol tras la manifestación del 15 de Mayo de 2011 y las cuatro semanas que duró Acampadasol. Pero también busca posibles antecedentes de lo que allí pasó: la Marea Negra contra el desastre del Prestige; las masivas manifestaciones contra la guerra de Irak; la “noche de los móviles” frente a la sede del PP el 13 de Marzo del 2004; las movilizaciones de V de vivienda; el movimiento Nolesvotes contra la ley Sinde; la primavera árabe; la primera manifestación de Juventud Sin Futuro apenas un mes antes; o las concentraciones de Malestar.org, casi coetáneas... Antecedentes posibles todos ellos, al igual que algunos más como el movimiento antiglobalización, pero que no logran explicar por qué surgió el movimiento político-social más importante y potente de este país en décadas. Esto, quizá, quede para siempre sumido en el misterio, pero lo que sí sabemos con la precisión que admite toda emergencia popular, es que desde el 15 de Mayo del 2011, se inició un amplísimo proceso colectivo de transformación que todavía pervive y cuya primera matriz nació en Sol esa misma noche. En el documental se nos muestra, mediante imágenes tomadas in situ por el propio autor o de otras procedencias diversas, cómo en unas horas, en unos días, la Puerta de Sol de Madrid se transformó en Acampadasol: una polis inclusiva, donde la cooperación hizo posible un espacio político asambleario y autoorganizado. Duran-



te un casi un mes, la inteligencia colectiva pudo hacer posible una nueva forma de hacer política en la cual la gente tomaba el protagonismo de sus propias vidas en medio de un entorno de respeto y de cuidado mutuo. Y todo esto mientras las élites celebraban unas elecciones entre diferentes impotencias y los medios de comunicación hegemónicos no se enteraban de nada, como casi siempre. Frente a tanta alegría creativa y desobediente, el poder se tornaba impotente y sólo se le ocurría reaccionar con medidas represivas: prohibiciones diversas o actuaciones policiales violentas. Pero, por un tiempo, que se dilató mágicamente y que siempre nos sabrá a poco, todo esto resultó irrelevante. Lo importante era lo que estaba sucediendo en Sol, primero, y luego en cientos de otras plazas en todo el país y en una nada despreciable parte del mundo.

La historia del mes que duró la polis de Sol, es ya de sobra conocida, y afortunadamente se contará muchas otras veces más, por lo que no parece muy pertinente volver a contarla aquí sino remitir encarecidamente al

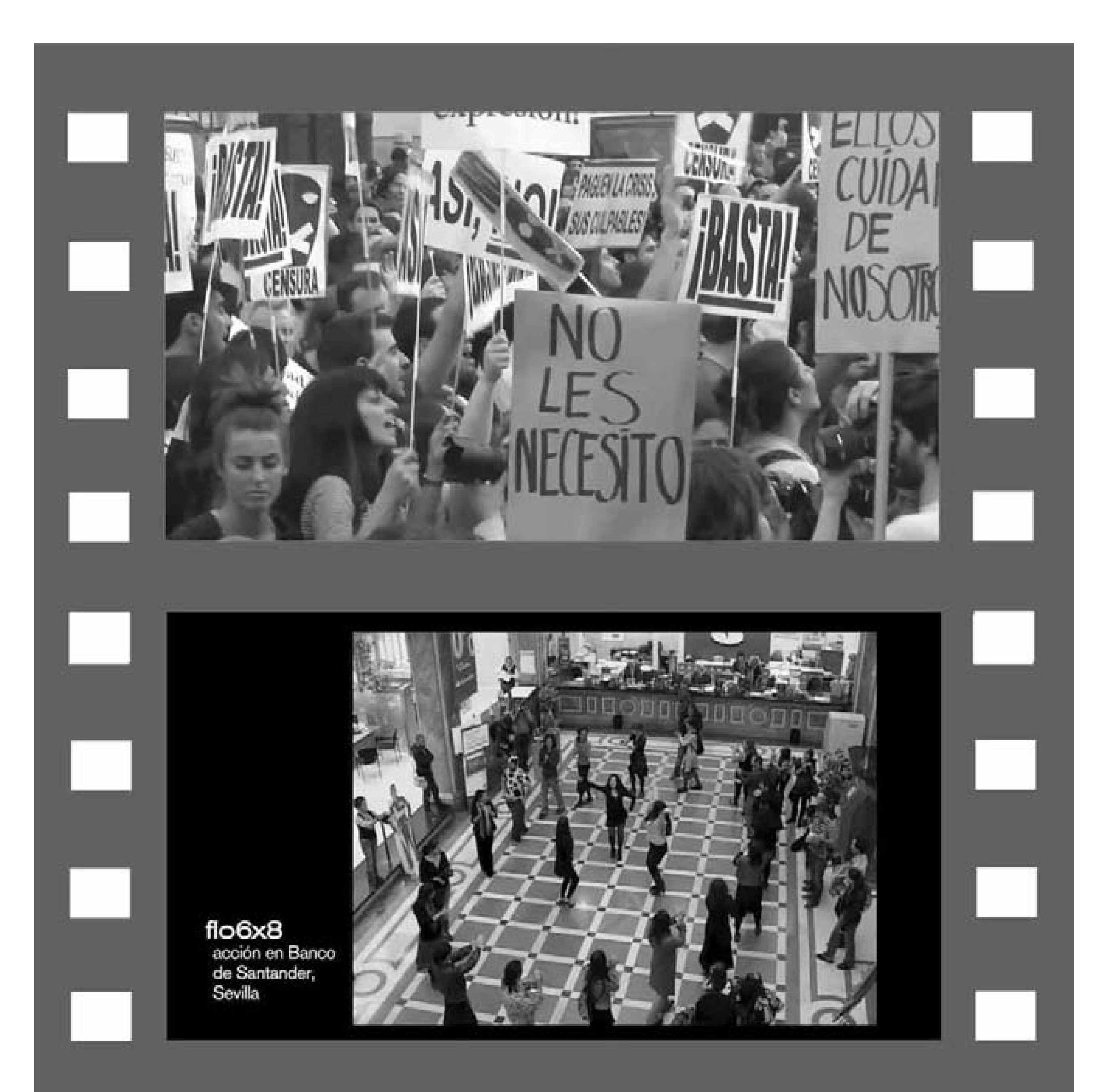




"Todo lo importante va a ser del estilo 15M. Quiere decirse: autoconvocado, ni de izquierdas ni de derechas, incluyente, copyleft..."

documental para refrescar la memoria o para conocer de primera mano lo que allí pasó. Lo que nos interesa ahora es señalar dos elementos que nos han parecido especialmente interesantes del documental.

El primero de ellos tiene que ver con la experiencia personal del autor. Creemos que la línea principal que sostiene la narración de la historia es su propia vivencia, una experiencia que podríamos caracterizar de mutación subjetiva producida gracias a la participación en un proceso colectivo de transformación. Durante ésta, Stéphane Grueso se ve convertido en alguien nuevo, diferente a como era antes, como le ha sucedido a muchas otras personas. Descubre la potencia de la cooperación horizontal para transformar la realidad, se ve embargado por una contagiosa alegría activa, forja nuevas amistades, constata la falsedad del "consenso social" del que tanto presume la democracia partidista cuando sufre las primeras embestidas represivas de la policía, y pierde el miedo. Consciente de la potencia de la metamorfosis personal que han sufrido él y tantxs otrxs, termina reconociendo que esto es lo más importante del movimiento para él: "Lo más importante del 15M es también lo que es más difícil de ver: el cambio en las personas. Gente




flo6x8
acción en Banco de Santander, Sevilla

que nunca será la misma: personas que se han convertido en un problema para sus gobiernos y en una ayuda para sus vecinos. En buenos ciudadanos, vaya". Todo esto nos recuerda la importancia crucial y la atención necesaria que hay que prestar a un condimento esencial que debe estar presente en todo proceso de transformación social: la mutación subjetiva de aquellxos que participan en ella. No es posible un mundo nuevo sin que las personas que lo crean y lo habiten no sean, de una forma significativa, también nuevas.

El otro elemento consiste en una reflexión de Marga Padilla en el documental: "todo lo importante va a ser del estilo 15M. Quiere decirse: autoconvocado, ni de izquierdas ni de derechas, incluyente, copyleft..." No se puede dudar de que el 15M ha creado un nuevo estilo de hacer política, basado en la horizontalidad, el respeto, la autoorganización, la búsqueda inclusiva de consensos, la capacidad de dirigirse a todxs mediante un lenguaje común sin excesiva especialización, la conversión de los espacios públicos en lugares resignificados por el encuentro colectivo, o el uso liberador de las nuevas tecnologías. Todos estos elementos y muchos otros, han configurado un estilo propio que ha tenido un éxito masivo y que, por ello aunque no sólo, debería constituir un horizonte apropiable para la actuación de todas las luchas futuras. Un estilo que puede reconocerse con facilidad en ciertas experiencias pasadas (en "el otro movimiento obrero" o en los nuevos movimientos sociales, por ejemplo), que posee un presente potente (las diferentes mareas, o el movimiento contra los desahucios) y que se proyecta, como ya apuntábamos, como un hallazgo fundamental para el acervo de las movilizaciones futuras.

Para terminar esta reseña, quisiéramos aventurarnos a contestar a la pregunta con la que se cierra el documental: ¿y ahora qué? No disponemos de grandes líneas estratégicas, ni de verdades incontestables, y mucho menos de bolas adivinatorias del futuro que nos guíen. Lo único que poseemos, y creemos que es lo verdaderamente importante ahora, son unas fuerzas renovadas y unas ganas tremendas de seguir imaginando y poniendo en marcha procesos colectivos capaces de crear un mundo nuevo donde sea posible una vida buena para todos.

Vean este documental, ya que puede ayudarnos en ello.

**Sitografía**

http://www.15m.cc
http://medialab-prado.es/laboratorio_del_procomun

**Notas**

1 http://www.eldiario.es/interferencias/15-M-cine-Stephane_M-_Grueso_6_98750129.html



# Abuelas, Madres e hijas: Maneras de vivir el anarcofeminismo

La ideología nos define aunque no alcancemos el horizonte utópico anhelado, por eso mis abuelas son mujeres como Teresa Claramunt y mis madres podrían ser Amparo, Lucía o Mercedes.

Nadie puede escoger su lugar de nacimiento ni su familia ni el grupo social en que nace, pero, afortunadamente, todas las personas podemos elegir nuestra familia ideológica. Ahí cobra sentido hablar de nuestras abuelas y nuestras madres, mi generación sería la de las hijas/hermanas que ya tenemos hijas. La adscripción a una ideología tiene una importancia vital para transitar este "valle de lágrimas", el pensamiento nos define aunque no alcancemos ese horizonte utópico anhelado, por eso mis abuelas son mujeres como Teresa Claramunt y mis madres podrían ser Amparo, Lucía o Mercedes.

El año pasado se celebraba el 75 Aniversario del Primer Congreso de la Federación de Agrupaciones de Mujeres Libres, celebrado en Valencia (agosto de 1937), no es un aniversario cualquiera ya que hablamos de nuestras madres, de nuestras raíces y de una problemática aún hoy no superada. La Confederación General del Trabajo editó un facsímil maravilloso en el que podemos acercarnos no solo a las ideas de las compañeras, utilizando una fuente directa, sino también a la edición de la revista, que enlazaba con las vanguardias artísticas del momento sin duda gracias a las colaboraciones de Baltasar Lobo (dibujante y escultor) y Lucía Sánchez Saornil (poetisa dadaísta). En esta edición conmemorativa se ha respetado totalmente la estructura de la revista (una reproducción recreada al mínimo detalle) y se ha creado un número nuevo que contiene una selección de páginas reales de los 13 números publicados entre 1936 y otoño 1938.

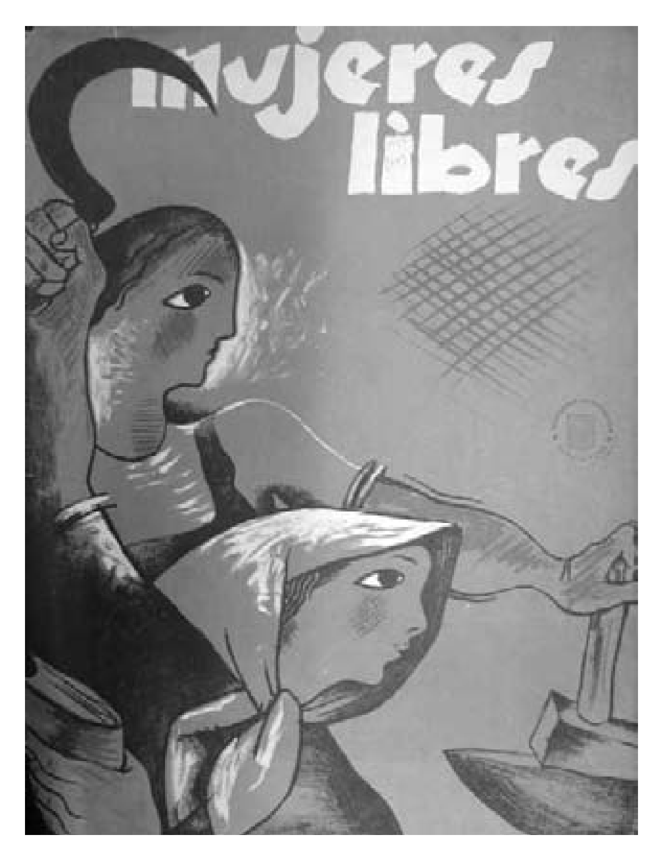
Al hilo de este trabajo bien realizado y que es una invitación al estudio de Mujeres Libres, aquí y ahora, conviene reseñar que una cosa es hablar de igualdad ante la ley y otra bien diferente alcanzar la igualdad real. Obviamente, las mujeres estamos muy lejos de la igualdad real con respecto a la otra mitad de la población mundial. La igualdad no existe si miramos al "mundo blanco", ombligo del capitalismo, mucho menos si observamos el conjunto del planeta, ya sean zonas periféricas, emergentes o subdesarrolladas.

Mujeres Libres cobra una perspectiva histórica, por eso intentaremos intuir qué cuestiones las diferenciaban de sus coetáneas y las convierten en referente para las libertarias.

En lo relativo a su definición, Mujeres Libres nunca quisieron definirse como "feministas", cosa muy natural si analizamos el contexto social de la época en que el feminismo burgués se dedicaba a reivindicar el derecho al voto (ellas eran anarquistas) y las ramas femeninas de los partidos de izquierdas eran meras correas de transmisión que aspiraban a incorporar a las mujeres al partido, pero no realizaban un trabajo potente a favor de la manumisión de la mujer. La voluntad y compromiso por la igualdad, a mi modesto entender, de forma organizada y consciente sólo lo desarrollaron Mujeres Libres.

En el contexto histórico de Mujeres Libres, las anarquistas, los anarcosindicalistas y l@s libertari@s, en general, no tenían una posición única en el papel a desempeñar por la mujer como sujeto social, si bien tenemos un pronunciamiento claro de la CNT definiendo el comunismo libertario y poniendo en plano de igualdad a hombres y mujeres. Sin embargo, si consultamos las palabras de libertarias y libertarios de la época la cosa se complica, las concepciones sobre la mujer y su papel en la sociedad se podría definir simplificando en dos líneas genéricas: la mujer como gestatriz o cortesana y la mujer como per-




> La revista, que enlazaba con las vanguardias artísticas del momento sin duda gracias a las colaboraciones de Baltasar Lobo y Lucía Sánchez Saornil.

sona con plenos derechos y obligaciones, matizándose en ambas posiciones un sinfín de matices y variaciones.

Afortunadamente no se trata de un estudio académico, sino de una invitación a que os seduzcan sus propias "palabras de mujer", sus posiciones ideológicas sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana y por ello se puede una permitir centrarse en las posiciones que me son más afines, las que defendieron en general Mujeres Libres y más concretamente Lucía Sánchez Saornil.

La mujer obrera vivía con un grado escandaloso de analfabetismo, dependencia total del varón y cooptadas por la Iglesia, pero todo ello era imputable a la marginación social de la mujer en la sociedad de principios del siglo XX. Nuestras compañeras sostenían que la mujer no era inferior al hombre, pero que sufría una doble explotación: como obrera por el sistema económico en que vivía y como mujer inmersa en un sistema patriarcal, y esas eran las causas de que la mujer no hubiese logrado su emancipación plena: "forzoso es que el cerebro de la mujer albergue un vasto potencial de inteligencia para que no hay naufragado definitivamente en las sombras de la más absoluta animalidad" (Lucía Sánchez Saornil).

Pensaban que se habían producido avances sociales para la mujer en los ambientes más cultos de la sociedad, pero la desigualdad entre los sexos permanecía sostenida por la continua sumisión de la mujer, sustentada ahora por la teoría de la diferenciación sexual. Esta teoría limitaba el papel de la mujer a educadora de la prole y, por eso, Lucía se sublevaba y defendía que no había que enfrentar el concepto de mujer con el de madre, "...la función anulando al individuo". Mujeres Libres combatían esta idea y creían firmemente que esta idealización del papel de la madre garantizaba la posición superior del hombre en la sociedad y consolidaba el sistema de explotación de la mujer y, por supuesto, entendían que una mujer sin hijos no era un ser castrado sino que defendían: "Desdeñáis la aportación directa de una mujer inteligente

LAS MUJERES ESTAMOS MUY LEJOS DE LA IGUALDAD REAL CON RESPECTO A LA OTRA MITAD DE LA POBLACIÓN MUNDIAL. LA IGUALDAD NO EXISTE SI MIRAMOS AL "MUNDO BLANCO", OMBLIGO DEL CAPITALISMO, MUCHO MENOS SI OBSERVAMOS EL CONJUNTO DEL PLANETA, YA SEAN ZONAS PERIFÉRICAS, EMERGENTES O SUBDESARROLLADAS.

LA VOLUNTAD Y COMPROMISO POR LA IGUALDAD EN SU PERIODO HISTÓRICO, A MI MODESTO ENTENDER, DE FORMA ORGANIZADA Y CONSCIENTE SÓLO LO DESARROLLARON MUJERES LIBRES.

por un hijo tal vez inepto. Repito que hay restablecer las cosas en sus verdaderos términos. Que las mujeres sean mujeres ante todo; sólo siendo mujeres tendréis después las madres que necesitáis." (Lucía Sánchez Saornil).

Esta solución podría darse sólo mediante un proceso de educación y comprensión mutua entre los dos sexos y un cambio radical de ambos en lo relativo al papel de la mujer, concretado en la solidaridad entre hombres y mujeres, como también entre mujeres y otras mujeres, y de esta última premisa nacía su convencimiento de la necesidad de una organización específica que debía trabajar para alcanzar:



> "Desdeñáis la aportación directa de una mujer inteligente por un hijo tal vez inepto. Repito que hay restablecer las cosas en sus verdaderos términos. Que las mujeres sean mujeres ante todo; sólo siendo mujeres tendréis después las madres que necesitáis."
>
> (Lucía Sánchez Saornil).




1. La eliminación del concepto de superioridad masculino.

2. Conciencia por parte de los hombres de que todos los seres humanos eran iguales y que, por tanto, la mujer era igual al hombre.

3. Aceptación del hecho de que las mujeres tenían una inteligencia igual que la del hombre y una sensibilidad similar, y que como personas humanas tenían una necesidad de superación parecida a la del hombre.

4. Necesidad de implantar la igualdad y la justicia en el hogar antes de intentar implantarla en el contexto general de la sociedad.

Mujeres Libres, eminentemente prácticas, ofrecían elementos para que las obreras se formaran en una mentalidad libre, capaz de discernir por sí mismas lo falso de lo verdadero, lo político de lo social, y trabajaron para capacitar a las mujeres y liberarlas de su triple esclavitud: de ignorancia, de productora y de mujer.

No quiero continuar sin que nos paremos a reflexionar que Mujeres Libres trabajaba como organización para desarrollar tres ejes fundamentales, a saber: la existencia de un problema específicamente femenino, la aceptación del anarquismo como ideal que plantea la igualdad entre lo seres humanos y un sistema social basado en el Comunismo Libertario y, muy importante, la independencia económica de las mujeres.

Mujeres Libres priorizaba la independencia económica de la mujer mediante el trabajo asalariado, siendo plenamente conscientes de la realidad social imperante. Por eso abogaban por la formación técnico-profesional de la mujer, también defendían la creación de guarderías y comedores populares y consideraban imprescindible la reeducación de los varones en relación con la incorporación de la mujer al trabajo, y como solución a este prejuicio del proletariado masculino defendían el apoyo mutuo entre los trabajadores de ambos sexos frente a la patronal.

La independencia económica loada como base de la independencia y libertad de la persona era también la única solución viable a la cuestión sexual. Entendían que la desigualdad social de la mujer era la causa principal del problema sexual y Lucía, por ejemplo, mantenía que "sin problema sexual no habría problema femenino en las sociedades" y estaba convencida de que la solución del problema económico estaba en la revolución. Sánchez Saornil nunca desarrolló una teoría sobre el amor, tal como haría Federica, sino que se limitó a ser partidaria de la "unión libre" y volcó más su inquietud en la divulgación que se hacía sobre el tema del amor libre en las campañas de educación sexual, exigiendo la necesidad de una mayor seriedad y profundización en el tratamiento del tema sexual, trabajando en esta línea Mujeres Libres; así como realizaron un esfuerzo convencido a favor de los Liberatorios de Prostitución, de conformidad con su postura abolicionista, coherente con su firme confianza en la formación cultural y técnico-profesional para las mujeres.

Os animamos a que conozcáis de primera mano a estas mujeres indomables, comenzando por el facsímil editado por CGT y continuéis con los estudios de Mary Nash y de Martha Ackelsberg como ineludibles y por último que vuestra curiosidad os conduzca a las diferentes biografías publicadas sobre estas hermanas no sólo libres, sino imprescindibles.

DE LA MUJER AL HOMBRE

Dios te hizo hombre para mí.
Te admiro desde lo más profundo
de mi subconsciente,
con una admiración extraña y desbordada
que tiene un dobladillo de ternura.
Tus problemas, tus cosas
me intrigan, me interesan
y te observo
mientras discurres y discutes
hablando del mundo
y dándole una nueva geografía de palabras

Mi mente está cavada para recibirte,
para pensar tus ideas
y darte a pensar las mías;
te siento, mi compañero, hermoso
juntos somos completos
y nos miramos con orgullo
conociendo nuestras diferencias
sabiéndonos mujer y hombre
y apreciando la disimilitud
de nuestros cuerpos.

GIOCONDA BELLI

Bibliografía


NASH, MARY: *"Mujeres Libres": España 1936-1939"*. Tusquets,Barcelona, 1977.

NASH, MARY: *"Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil"*. Taurus, Madrid, 1999.

ACKELSBERG,MARTHA: *"Mujeres Libres. El anarquismo y la lucha por la emancipación de las mujeres"*. Virus,Barcelona, 1999.







Para suscribirte, copia o envía este cupón a:

Libre Pensamiento
Sagunto, 15
28010 MADRID

o envía un e-mail a:

sp-comunicacion@cgt.org.es
librepensamiento.org

Deseo suscribirme a la revista Libre Pensamiento, al precio de 20 euros por 4 números, (para el extranjero, la suscripción es de 24 euros para 4 números) y renovaciones hasta nuevo aviso, cuyo pago efectuaré mediante:

☐ Domiciliación bancaria (Hay que rellenar y firmar el boletín adjunto) ☐ Giro postal

A partir del número...............Nombre.....................Apellidos.....................................................................
Domicilio particular ..............................................................Población...........................C. postal............
Provincia ................................ Teléfono..............................País ...................... Fecha..........................
Firma:

"En cumplimiento de la Ley Orgánica 15 13/12/1999 de Protección de datos, te comunicamos que tus datos se registrarán en el fichero Subscripciones Libre Pensamiento, cuya titularidad corresponde a la Confederación General del Trabajo – Comité Confederal. Puedes ejercer tu derecho de oposición, acceso, rectificación o cancelación de tus datos dirigiéndote a C.G.T. (Libre Pensamiento), en C/Sagunto, 15, bajo, 28013 Madrid."

## BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre ........................................................................................................
Apellidos ........................................................................................................
Domicilio ........................................................................................................
Población ........................................................................ C.P.: ..............................
Provincia ........................................................................Teléfono ..............................
Banco/Caja de Ahorros........................................................................................
Domicilio de la Agencia ........................................................................................
Población ........................................................................................................
Provincia ........................................................................................................
Titular de la cuenta o libreta........................................................................................
Domicilio ........................................................................................................
Sírvase atender con cargo a mi cuenta los recibos presentados a mi nombre por CGT.

Nº Banco ☐☐☐☐ Nº sucursal ☐☐☐☐ D.C. ☐☐ Nº Cuenta ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Firma:

Si has elegido esta forma de pago, envíanos este boletín, o copia del mismo, junto a tu tarjeta de suscripción.






EDUCACION
PÚBLICA